

**"Mut ei tää oo hei midsommarista!" – ruotsin
kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu
yhteistoiminnallisten skeema- ja
elaborointitehtävien avulla**

Pirjo Harjanne

”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla

Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Arppeanumin auditoriossa, Snellmaninkatu 3, perjantaina 8. syyskuuta 2006 klo 12.

*Esitarkastajat: Professori
Annikki Koskensalo
Turun yliopisto*

*Emeritusprofessori
Sauli Takala
Jyväskylän yliopisto*

*Kustos: Professori
Seppo Tella
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori
Viljo Kohonen
Tampereen yliopisto*

ISBN 952-10-2989-7 (nid.)
ISBN 952-10-2990-0 (Pdf)
ISSN 1795-2158
Yliopistopaino
2006

Pirjo Harjanne

“Mut ei tää oo hei midsommarista!”

Communicative oral practice in Swedish through collaborative schema-based and elaboration tasks

Abstract

The general aim of this study was to learn how to better understand foreign language communicative oral practice and to develop it as part of communicative language teaching. The language-specific aim was to study how Swedish was being practised communicatively and orally in a classroom context as part of the didactic teaching–studying–learning process, and how the students’ communicative oral practice in Swedish was carried out through collaborative schema-based and elaboration tasks. The scientific problem of this study focused on the essence of foreign language communicative oral proficiency.

The research questions were concerned with 1) the students’ involvement in carrying out the given oral tasks; 2) the features of communication and interaction strategies; 3) thematic vocabulary, and 4) the students’ experiences and conceptions of the communicative oral tasks used. The study consisted of two groups of students from a Helsinki-area school (a group of upper secondary school students, Swedish Level A, Courses 2 and 3, n=9; and a group of basic education students, Swedish Level B, Course 2, n=13). The study was carried out as a pedagogically oriented case study which included certain features of ethnographic research and where the students’ teacher acted as a researcher of her own work. The communicative oral practice contained five different tasks. The research data were gathered through systematic observation, audio recordings and by a questionnaire. The data were analysed through ethnographic content analysis methods.

The main research finding was that a good deal of social interaction, collaboration and communication took place between the students when involved in communicative oral practice in Swedish. The students took almost optimal advantage of the allocated training time. They mostly used Swedish when participating in interactional communication. Finnish was mostly used by the students when they were deciding how to carry out a given task, aiming at intersubjectivity or negotiating meaning. The students were relaxed when practising Swedish. They also asked for and gave linguistic help in the spirit of collaborative learning principles. This resulted in interaction between students that highlighted certain features of negotiation of meaning, scaffolding and collaborative dialogue. Asking for and giving help in language issues concentrated mainly on vocabulary, and only in a few cases on grammar or pronunciation. The students also needed the teacher as a mentor. As well, the students had an enjoyable time when practising, which was most often related to carrying out the oral tasks.

The thematic vocabulary used by the students corresponded well to the thematic lexis that served as a basis for the practice. At its most efficient, this lexis was most evident when the basic education students were carrying out schema-based tasks. The students’ questionnaire answers

agreed with the research findings gained through systematic observation and the analysis of audio recordings. The communicative tasks planned by the teacher and implemented by the students were very much in line.

The language-didactic theory as presented in this study and the research findings can be widely utilised in pre-service and in-service teacher education, as well as, more generally, when developing communicative language teaching.

Key words: communicative oral practice; the Swedish language; foreign language; didactic teaching–studying–learning process; communicative language teaching; collaborative task; schema-based task; elaboration task.

Pirjo Harjanne

”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteis-toiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen yleistavoitteena oli oppia ymmärtämään syvällisesti vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua ja kehittää sitä osana viestinnällistä kielenopetusta. Kielispesifinä tavoitteena oli tutkia, miten ruotsin kieltä harjoitetaan ja harjoitellaan viestinnällisesti ja suullisesti luokkahuonekontekstissa didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin osana ja miten oppilaiden ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu toteutuu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Tutkimuksen tieteellisenä ongelmana oli kysymys vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun olemuksesta.

Tutkimuskysymykset koskivat 1) oppilaiden paneutumista suulliseen harjoitteluun, 2) viestintä- ja vuorovaikutusstrategisia piirteitä, 3) teemasanastoa sekä 4) oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta. Tutkimukseen osallistui helsinkiläisen koulun lukiolaisten A-ruotsin ryhmä (n = 9; 2. ja 3. kurssi) ja peruskoululaisten B-ruotsin ryhmä (n = 13; 2. kurssi). Tutkimus toteutettiin orientaatioltaan pedagogisena, etnografisia piirteitä omaavana tapaustutkimuksena, jossa opettaja toimi oman työnsä tutkijana. Viestinnällinen suullinen harjoittelu sisälsi viisi erilaista tehtävää. Tutkimusaineisto kerättiin systemaattisena havainnointina, audiotallenteina ja kyselylomakkeella. Aineisto analysoitiin etnografisen sisällön analyysin menetelmin.

Keskeinen tutkimustulos oli, että ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa toteutui oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta sekä vuorovaikutteinen viestintä. Oppilaat käyttivät annetun harjoittelualan lähes optimaalisesti. He puhuivat pääsääntöisesti ruotsia osallistuessaan vuorovaikutteiseen viestintään. He käyttivät suomen kieltä erityisesti silloin, kun he orientoituivat tehtävään, tavoittelivat intersubjektiiivisuutta tai neuvottelivat merkityksistä. Oppilaat harjoittelivat vapautuneesti ja kielellistä apua pyytäen ja antaen yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteiden hengessä. Kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa toteutui oppilaiden vuorovaikutus, jossa oli merkitysneuvottelun, tukemisen ja vuorovaikutteisen dialogin piirteitä. Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen kohdistui ensisijaisesti sanastoon ja vain hyvin vähän kielioppiin ja ääntämiseen. Oppilaat tarvitsivat opettajaa myös mentorina. Oppilaat pitivät myös hauskaa harjoittellessaan, mikä tapahtui useimmiten tehtävään liittyneenä.

Oppilaiden käyttämä teemasanasto vastasi hyvin harjoittelun perustana olevaa teemasanastoa ja tehokkaimmin se toteutui peruskoululaisten skeemapohjaisessa harjoittelussa. Oppilaiden kyselylomakevastaukset tukivat tuloksia, jotka saatiin systemaattisen havainnoinnin ja audiotallenteiden avulla. Viestinnälliset tehtävät opettajan suunnitelmalla ja oppilaiden harjoitteluna vastasivat pitkälti toisiaan.

Tutkimuksen kielididaktista teoriaperustaa ja tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan laajalti hyödyntää opettajankoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja yleisesti viestinnällisen kielenopetuksen kehittämistyössä.

Avainsanat: viestinnällinen suullinen harjoittelu, ruotsin kieli, vieras kieli, didaktinen opetus–opiskelu–oppimisprosessi, viestinnällinen kielenopetus, yhteistoiminnallinen tehtävä, skeema-pohjainen tehtävä, elaborointitehtävä.

Alkusanat

Luokkahuone veti minua puoleensa jo paljon ennen kouluikää ja kansakoululaisena myös koulupäivän jälkeen, viikonloppuisin ja kesälomilla. Niinpä ei ole yllättävää, että päädyin opettajaksi ja opettajankouluttajaksi – elinikäiseksi opiskelijaksi ja luokkahuonetutkimusta tekeväksi opettajaksi.

Tämän kiinteästi ruotsin opettajan työhöni liittyvän tutkimuksen siemenet on kylvetty jo kauan sitten, ja kylvöön ovat osallistuneet monet arvostetut kieltenopetuksen ekspertit ja kasvatustieteilijät, joille osoitan lämpimät kiitokseni. Helsingin II normaalikoulussa sain tehdä yhteistyötä kokeilu- ja kehittämisshenkisen ruotsin kollegani FM Rauni Paakkunaisen kanssa, joka on ihailemani esikuva. Edesmenneen apulaisprofessorin Paul Hellgrenin proseminaarissa 1980-luvun lopulla Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa innostukseni vieraiden kielten opetukseen ja kasvatustieteisiin kasvoi hänen asiantuntevassa ja vaativassa mutta ystävällisessä otteessaan. Hän rohkaisi minua jatko-opintoihin, mistä olen saanut voimaa aina silloin, kun usko itseäni tutkijana on horjunut. Professori Viljo Kohosen asiantuntemus ja innostuneisuus hänen opettajaystävällisissä koulutustilaisuuksissaan 1980–1990-lukujen taitteessa vakuuttivat minut käyttämään systemaattisemmin yhteistoiminnallista oppimismallia. 1990-luvun alkupuolella apulaisprofessori Irma Huttusen vetämä suullisen kielitaidon kokeilu herätti näkemään opettajan työtä tutkimuksellisesta näkökulmasta. Yhteistoiminnallisesta suullisesta harjoittelusta tuli näistä vuosista lähtien yksi keskeinen elementti ruotsin opetukseeni.

Siemenet eivät idä, elleivät ne saa valoa ja voimaa. Professori Seppo Tella avasi jatko-seminaarissaan 1990-luvun puolivälissä tutkimuksen maailmaa ja kannusti meitä kieltenopettajia jatko-opintoihin ja tutkimukselliseen otteeseen työssämme. Oman tutkimuksen tekeminen tuntui silloin kuitenkin vielä kaukaiselta haaveelta, olihan kasvatustieteen opintoni vasta cum laude -vaiheessa. Niinpä paneuduin tutkimuksen sijaan koko 1990-luvun ensisijaisesti oppikirjaprojekteihin ja erilaisiin kokeilu- ja koulutushankkeisiin. Hyvin kylvetyt siemenet lähtivät kuitenkin kasvuun. Professori Pertti Kansasen syvälinen asiantuntemus toi lisäravinteita ja tyydytti kasvatustieteellistä uteliaisuuttani hänen tohtoriseminaareissaan, joihin osallistuin harrastusmielessä 1990-luvun jälkipuoliskolla. Hän johdatti seminaarilaisiaan ymmärtämään kasvatustieteellistä tutkimusta ja ohjasi taidokkaasti keskustelujamme olennaiseen tiukoin kommentein. Dosentti Hanna Jaakkola ohjasi puolestaan tieteellisen kirjoittamisen kurinalaisuuteen kasvatustieteen sivulaudaturtyössäni. Tästä kaikesta olen kiitollinen.

Suurin kiitos kuuluu ohjaajalleni, vieraiden kielten didaktiikan professorille Seppo Tellalle, jota ilman en olisi pystynyt saattamaan tätä tutkimusta loppuun. Viisi vuotta hänen työtoverinaan, joista neljä vuotta hänen assistenttinaan, tarjosivat minulle ainutlaatuisen tilaisuuden oppia tieteellisestä ajattelusta ja tutkimuksesta. Hänen häikäisevän monipuolinen ja syvälinen asiantuntemuksensa, virtuoosimainen sanankäyttönsä sekä nöyrä ja kunnianhimoinen suhtautumisensa opetukseen ja tieteelliseen työhön herättivät minussa

suurta kunnioitusta. Hänen ohjauksessaan toteutui valtauttaminen (*empowerment*) – laatuviiljely antoi satotoiveita. Hedelmälliseksi tämän ohjaussuhteen teki hänen pedagoginen taitonsa osata kuunnella ohjattavaansa ja ymmärtää tämän tapaa edetä. Hän antoi ohjaustilanteessa tilaa yksityiselle puheelleni (*private speech*), joka auttoi minua näkemään ajatteluni rakenteita ja polkuja. Hän oli todellinen tukija, *expert in scaffolding*, ja auttoi jaksamaan elämäni ja tutkimukseni ”katovuodet” enkä voisi kuvitella parempaa ohjaajaa.

Sydämellisen kiitokseni osoitan emeritadosentti Irene Kristiansenille, joka on merkittäväällä tavalla innostanut ja tukenut minua sekä edesauttanut tutkimustani. Oppikirjaprojekteissamme sain hänen ainutlaatuisen intensiivisessä opastuksessaan oppia skeema- ja elaborointiteorian sovelluksista vieraisiin kieliin. Olin etuoikeutettu, kun sain käyttää hyväkseni hänen kasvatus- ja kielitieteellistä kirjastoaan ja sain siitä paljon kirjoja jopa omakseni. Hän paneutui pyyteettömästi tutkimukseni alkuversioihin ja antoi niistä tarkkoja ja räis-kyviäkin palautteita, jotka auttoivat minua jatkamaan. Arvostan suuresti sitä, että hän keskusteli kanssani tutkimuksestani aikaansa ja voimiaan säästämättä ja jaksoi matkoiltaankin kirjeissään kannustaa minua eteenpäin.

Erietyiset kiitokseni kuuluvat Helsingin yliopiston Viikin normaalikoulun rehtoreille, kollegoilleni ja oppilailleni. Muistan kiittollisuudella edesmennyt-
tä johtavaa rehtoria Mikko Sinisaloa ja hänen ihmisläheistä ja kannustavaa suhtautumistaan. Kiitän johtavaa rehtoria, dosentti Jyrki Loimaa, lukion rehtoria FM Reijo Honkasta ja peruskoulun rehtoria FK Ismo Piiraista tutkimusmyönteisyydestä ja myötämielisyydestä pitkää virkavapauttani kohtaan. Ismoa kiitän lämpimästi myös aidosta kiinnostuksesta tutkimustani kohtaan ja avartavista keskusteluista. Kiitän kollegojani aktiivisesta, inspiroivasta ja ystävällisestä työyhteisöstä sekä kannustuksesta. Ruotsin kollegojani ja erityisesti FM Pauli Kajanderia kiitän lisäksi suuresta joustavuudesta ja ymmärtävästä suhtautumisesta virkavapauteeni. Kollegani FM Merja Auvinen on pitänyt minut yhteydessä koulun arkeen ja juhlaan, mistä olen kiittollinen. Ilman oppilaitani tämä tutkimus ei olisi ollut mahdollista. Heidän aktiivisuutensa on innostanut minua. Heiltä olen oppinut paljon ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoituttamisesta sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteesta eli didaktisesta ja pedagogisesta suhteesta – opettajan työn ytimestä.

Kiitokseni kuuluvat myös Helsingin normaalilyseon johtavalle rehtorille, dosentti Markku Pyysiäiselle tärkeistä keskusteluista ja kannustuksesta. Professori Kari Uusikylää kiitän ystävällisestä tuesta. KT Elina Harjusta kiitän lämpimästi myönteisestä. Kollegani KT Leena Vaurio ja KT Raili Hildén vieraiden kielten opetuksen tutkimuskeskuksessa helpottivat opetustyötäni jakamalla opetuskokemuksiaan ja -materiaaliaan silloin, kun tutkimuspaineeni olivat pahimmillaan, mistä olen kiittollinen.

Kiitän lämpimästi käsikirjoitukseni lausunnonantajaa professori Annikki Koskensaloa rohkaisevasta ja rakentavasta palautteesta. Hänen kannustuksensa ja myönteinen suhtautumisensa työhöni ovat olleet minulle tärkeää. Toista lausunnonantajaa emeritusprofessori Sauli Takalaa kiitän tarkoista ja kriittisistä huomioista, joista sain vahvistusta tehdä työhöni kyseisiä korjauksia. Kiitän molempia esitarkastajia nopeasta toiminnasta.

Tutkimuksen tekoon olen saanut taloudellista tukea. Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusalan täydennyskoulutusyksikkö, Svenska kulturfonden ja WSOY:n kirjallisuussäätiö myönsivät kannustusrahaa jatko-opintojeni alku-

vaiheessa, mistä kiitokseni. Esitän kunnioittavat kiitokseni Jenny ja Antti Wihurin säätiölle, jonka apurahat vuosina 2004 ja 2005 olivat merkittävä tuki ja kannustus.

Kiitokseni soveltavan kasvatustieteen laitoksen johtajalle, professori Matti Merelle luvasta saada puolustaa väitöskirjaani laitoksessa. Kiitän professori Juhani Hytöstä luvasta saada julkaista tämän tutkimuksen soveltavan kasvatustieteen laitoksen Tutkimuksia-julkaisusarjassa. FK Kari Pereniusta kiitän käsikirjoituksen asiantuntevasta ja hyväntuulisesta viimeistelystä painoasuun, mikä rauhoitti loppukiireissä.

Ilman lähimpiäni en olisi jaksanut. Olen syvästi kiitollinen ystävilleni, että he ovat jakaneet iloni ja suruni, auttaneet keskusteluissamme selventämään ajatuksiani, sietäneet kaikki sosiaaliset laiminlyöntini ja ovat edelleen ystäviäni.

Kiitän kaikesta sydämeistäni vanhempiani Eeva ja Ahti Aholaa, jotka ovat kannustaneet minua eteenpäin viisaalla ja hienotunteisella tavallaan. Kodisani on aina arvostettu koulunkäyntiä, mutta vanhempani eivät koskaan vaatineet opiskelemaan vaan antoivat minun tehdä itsenäiset valintani ja kantaa itse vastuuni. He opettivat minulle omalla esimerkillään ahkeran työn merkityksen. Siskojani kiitän ymmärtäväisyydestä ja kaikesta arvokkaasta auttamisesta.

Aviomiestäni Pekkaa ja poikaani Petteriä, rakkaimpiani, en voi kylliksi kiittää. He ovat kestäneet vaikeimmat hetkeni ja poissaolevan mieleni. Keskusteluissamme Petteri on saanut minut oivaltamaan tärkeitä asioita elämästä. Hän on pitänyt huumoria yllä ja pitänyt minut kiinni myös arjen realiteeteissa. Pekka on auttanut minua monin tavoin eikä vähiten käytännön asioissa ja rakentanut minulle ihanteelliset työskentelyolosuhteet luonnon keskelle. Hänen ymmärtävä suhtautumisensa ja tukensa erityisesti loppuvaiheessa mahdollisti, että pääsin näkemään sadon valmistuvan.

Omistan väitöskirjani Äidille ja Isälle sekä Pekalle ja Petterille.

Suomen suvessa sadonkorjuun aikaan 2006

Pirjo Harjanen

Sisällys

1 Johdanto	1
1.1 Suullisen kielitaidon ja yhteistoiminnallisten taitojen nousu	1
1.2 Tutkimuksen tarkoitus	5
1.3 Tutkimuksen teoriaperusta	7
2 Viestinnällinen suullinen kielitaito	9
2.1 Kieli, kompetenssi ja kielitaito	9
2.2 Kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus	12
2.3 Viestinnällisen kielitaidon rakenne	14
2.3.1 Malleja ja kuvauksia	14
2.3.2 Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaus	15
2.4 Suullinen viestintä	21
2.4.1 Suullinen viestintätaito	21
2.4.2 Puhutun kielen piirteitä	23
2.4.3 Viestintästrategiat	29
2.4.4 Keskustelu	32
2.5 Vieraan kielen puhujan ongelmia	36
2.6 Viestinnällinen suullinen kielitaito ja kieltenopetus	42
3 Vieraan kielen didaktinen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi	47
3.1 Lähtökohtana didaktiikka	47
3.2 Vieraan kielen opetus, opiskelu/harjoittelu ja oppiminen didaktisessa viitekehyksessä	52
3.3 Vieraan kielen harjoittelu pedagogisena toimintana	58
3.4 Opettajan henkilökohtainen didaktiikka	64
4 Viestinnällinen kieltenopetus	71
4.1 Taustaa	71
4.2 Metodologinen lähestymistapa	73

4.3	Periaatteita ja painotuksia	79
4.4	Viestinnällinen tehtävä.....	83
4.4.1	Viestinnällisen tehtävän määrittelyä.....	83
4.4.2	Autenttinen ja pedagoginen tehtävä	85
4.4.3	Merkitys- ja muotopainotteisuus	89
4.5	Viestinnällisen kieltenopetuksen esteitä ja rajoituksia.....	91
5	Vieraan kielen opetus, viestinnällinen suullinen harjoittelu ja oppiminen – muuttuvia käsityksiä ja lähestymistapoja	97
5.1	Taustaa	97
5.2	Humanistis-kokemuksellisuus	98
5.2.1	Keskeisiä painotuksia	98
5.2.2	Kokemuksellinen oppiminen.....	100
5.2.3	Yhteistoiminnallinen oppiminen	103
5.2.3.1	Periaatteita ja työtapoja: palapelitekniikka ja yhdessä oppiminen	104
5.2.3.2	Yhteistoiminnallisen opiskelun piirteitä.....	110
5.2.3.3	Yhteistoiminnallinen opiskelu ja oppiminen tutkimusten valossa	114
5.2.3.4	Yhteistoiminnallinen oppiminen ja viestinnällinen kieltenopetus	119
5.3	Kognitiivis-konstruktivistisuus	120
5.3.1	Kognitiivisuus	120
5.3.2	Konstruktivistisuus ja sosiokonstruktivistisuus.....	121
5.3.3	Skeemat ja skeemateoria	125
5.3.4	Elaborointi.....	127
5.3.5	Taidon oppiminen ja harjoittelu	130
5.3.6	Vuorovaikutus: merkitysneuvottelu	138
5.3.7	Tehtäväpiirteitä ja merkitysneuvottelu	140
5.3.8	Pedagogisia seurauksia.....	144
5.4	Sosiokulttuurisuus.....	152

5.4.1 Keskeisiä painoituksia.....	152
5.4.2 Vuorovaikutus: <i>scaffolding</i> ja kollaboratiivinen dialogi.....	159
5.4.3 Äidinkieli ja yksityinen puhe välitteisenä välineenä.....	164
5.4.4 Tehtävä toimintana	167
5.4.5 Ekologinen perspektiivi: <i>affordance</i>	171
5.4.6 Pedagogisia seurauksia	173
5.5. Yhteenvedo: oppimiskäsitysten ja lähestymistapojen vertailua	178
5.6 Pedagoginen johtopäätös: yhteistoiminnallinen skeema- ja elaborointiharjoittelu	185
6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	193
7 Tutkimuksen menetelmät ja suorittaminen.....	195
7.1 Tutkimusstrategia ja -asetelma	195
7.2 Tutkimuskonteksti ja -aineisto.....	198
7.2.1 Opettaja työnsä tutkijana.....	198
7.2.2 Viestinnällisen suullisen harjoittelun toteutus	200
7.2.3 Osallistujien kuvaus.....	205
7.2.4 Tehtävien kuvaus	205
7.3 Tutkimusmenetelmät	210
7.3.1 Aineiston keruu.....	210
7.3.2 Aineiston analyysi.....	213
8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa	219
8.1 Oppilaiden paneutuminen ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla	220
8.1.1 Tehtävän suorituksesta neuvottelu	220
8.1.2 Tehtävän sisällöstä neuvottelu	235
8.1.3 Hauskanpito	248

8.2	Tyypillisiä viestintä- ja vuorovaikutusstrategisia piirteitä oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla	259
8.2.1	Puheen yhteinen rakentaminen	259
8.2.2	Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen	272
8.3	Oppilaiden käyttämä teemasanasto ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla	295
8.4	Oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla	302
8.5	Yhteenvedo tutkimustuloksista ja niiden tulkinnasta	311
9	Luotettavuus	319
10	Pohdinta	327
	Lähteet	333
Liitteet		
Liite 1.	Elaborointi, skeemat ja puukuvaimet aihekokonaisuuden käsittelyn eri vaiheissa	359
Liite 2.	Opiskeluohjeita oppilaille	361
Liite 3.	Ohjeita vieraiden kielten opiskeluun	363
Liite 4.	Vieraan kielen sanojen viestinnällisestä harjoittelusta ja oppimisesta	365
Liite 5.	Puhuminen vaatii paljon enemmän kuin pelkkiä sanoja	367
Liite 6.	Kyselylomake peruskoululaisille	369
Liite 7.	Kyselylomake lukiolaisille	371
Liite 8.	Tehtävän suorituksesta neuvottelu	373
Liite 9.	Tehtävän sisällöstä neuvottelu	374
Liite 10.	Hauskanpito	376
Liite 11.	Sanastollisen avun pyytäminen ja antaminen	377
Liite 12.	Kieliopillisen avun pyytäminen ja antaminen	379
Liite 13.	Ääntämiseen kohdistuvan avun pyytäminen ja antaminen	380
Liite 14.	Teemasanat- ja fraasit/lukio/De unga i de vuxnas värld (R)	381
Liite 15.	Teemasanat- ja fraasit/lukio/Hösten (H)	384

Liite 16.	Teemasanat- ja fraasit/lukio/ Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner (FF)	386
Liite 17.	Teemasanat- ja fraasit/peruskoulu/På varuhuset (Vts).....	392
Liite 18.	Teemasanat- ja fraasit/peruskoulu/På varuhuset (Vs).....	394
Liite 19.	Peruskoululaisten vastaukset väittämiin	397
Liite 20.	Lukiolaisten vastaukset väittämiin.....	398
Liite 21.	Peruskoululaisten avovastaukset.....	399
Liite 22.	Lukiolaisten avovastaukset.....	401
Liite 23.	Vaateostoksilla (Kom med 1, På varuhuset, Vts) / tekstisidonnainen skeema ja tehtävänanto.	402
Liite 24.	Vaateostoksilla (Kom med 1, På varuhuset, Vs) / sovellusskeema 'JAG SJÄLV: I klädaffären' ja tehtävänanto....	404
Liite 25.	Roolitehtävä (På väg, kurs 2, Om finlandssvenskarnas och finnarnas fester och traditioner, FF)	406
Liite 26.	Tapahtumasta kertominen (På väg, kurs 3).....	407
Liite 27.	Nuorten ja vanhempien välisistä suhteista kertominen ja omien mielipiteiden esittäminen (På väg, kurs 3, Unga vill ha en bra kontakt med de vuxna).....	408

Kuviot ja taulukot

Kuvio 1.	Yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla tapahtuvan vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun teoriaperusta	8
Kuvio 2.	Opetuksen (T = <i>teaching</i>), opiskelun (S = <i>studying</i>) ja oppimisen (L = <i>learning</i>) painottuminen 1970-luvulta 2000-luvun alkuun (Tella ym. 2001)	51
Kuvio 3.	Vieraan kielen didaktinen opetus–opiskelu/harjoittelu– oppimisprosessi (Uljensin 1997 hengessä)	57
Kuvio 4.	Vieraan kielen pedagogisen harjoittelun muodot (I) ja aspektit (II) sekä pedagoginen kohtaaminen (III) (Uljensin 1997, 23–27, 59–87 perustalta kouludidaktista mallia vapaasti mukaillen ja visualisoiden).....	63
Kuvio 5.	Pedagoginen ja didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen & Meri 1999)	65
Kuvio 6.	Kieltenopetuksen metodologia (Rodgers 2001).....	74
Kuvio 7.	Kokemuksellinen vieraan kielen oppiminen: malli (Kohonen 1992, 28).....	101
Kuvio 8.	Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien nelikenttä (Sahlberg & Sharan 2002, 17).....	106

Kuvio 9.	Viestinnälliseen tehtävään tukeutuva kieltenopetus (<i>task-supported language teaching</i>) (Ellis 2003, 147).....	137
Kuvio 10.	Moniperspektiivinen käsitejatkumo (Cole 1992, 28).....	151
Kuvio 11.	Lähikehityksen vyöhykkeen nelivaiheinen malli (Tharp & Gallimore 1988, 35).....	158
Kuvio 12.	Skeemat oppimisen pohjana (Kristiansen 1998, 29).....	188
Kuvio 13.	Generatiivinen verbaalisen oppimisen malli (Kristiansen 1998, 37)	190
Kuvio 14.	Omaehtoisen suullisen ja kirjallisen viestinnän tuottaminen laborointiperiaatteella (Kristiansen 1994a)	191
Taulukko 1.	Yhteenveto didaktiikan ja pedagogiikan päämerkityksistä.....	49
Taulukko 2.	Kielen, kielitaidon, kielididaktiikan ja kieltenopetuksen muuttuneita painotusalueita (Tella & Harjanne 2004a).....	72
Taulukko 3.	Viestinnällisen kieltenopetuksen piirteitä (Nunanin 1989a, 194–195; Brownin 2001, 42–44, 69; Richardsin & Rodgersin 2001, 158–173 perustalta)	80
Taulukko 4.	Harjoitustehtävän (<i>exercise</i>) ja viestinnällisen tehtävän (<i>task</i>) ero (Skehanin 1998a; 1998b ja Ellisin 2000 perustalta)	84
Taulukko 5.	Autenttisen ja pedagogisen viestinnällisen tehtävän perusta (Nunan 1989a, 40).....	86
Taulukko 6.	Vieraan kielen viestintä luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella (Pattisonin 1987, 7–8 perustalta)	94
Taulukko 7.	Tehtävädimensioita ja niiden suhde merkitysneuvotteluun interaktiohypoteesin viitekehyksessä (Ellisin 2000, 200; 2003, 86–100 perustalta)	141
Taulukko 8.	Muuttuva käsitys ihmisestä, tiedosta, opetuksesta, opiskelusta, oppimisesta ja osaamisesta	182
Taulukko 9.	Vieraan kielen oppiminen ja osaaminen ja siinä epäonnistuminen omaksumis- ja osallistumismetaforan näkökulmasta.....	183
Taulukko 10.	Sosiaalinen ja verbaalinen vuorovaikutus kognitiivis-konstruktivistisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta	184
Taulukko 11.	Tavoitteet oppilaiden viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle, pedagogiset ratkaisut sekä niiden taustalla oleva teoriaperusta 202–203	
Taulukko 12.	Viestinnällisten suullisten tehtävien piirteet harjoittelusuunnitelmana Ellisin (2003, 21, 217) viitekehysten perustalta mukailtuna ja laajennettuna.....	208–209

1 Johdanto

1.1 Suullisen kielitaidon ja yhteistoiminnallisten taitojen nousu

On jo pitkään korostettu suullisen kielitaidon merkitystä ja esitetty, että vieraan kielen opetuksen painopisteen pitäisi siirtyä kirjoitetusta kielestä puhutuun. Esimerkiksi Euroopan neuvoston yleiseurooppalaisissa kielenopetusprojekteissa on painotettu juuri suullisen kielitaidon kehittämistä. Jo 1990-luvulla sekä peruskoulun että lukion toisen kotimaisen kielen (ruotsin) ja vieraiden kielten opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1994; LOPS 1994) mukaan suullinen kielitaito kuului kielenopetuksemme keskeisiin tavoitteisiin. Viestintätaidot ja suullinen viestintä painottuvat myös uudessa lukion opetussuunnitelman (LOPS 2003) ja perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2004) perusteissa.

Suullisen kielitaidon opetusta myös halutaan ja tarvitaan enemmän, kuten Suomessa tehdyt työssäkäyvien kielitaidon tarvetta koskevat tutkimukset (esim. Mehtäläinen & Takala 1988; Koskinen 1994; Huhta 1994; 1999) ja oppilaille tehdyt kyselyt (esim. Takala 1977; Yli-Renko 1991; Saleva 1997) ovat osoittaneet. Yli-Rengon (1991) tutkimuksen mukaan opiskelijat pitivät tärkeimpinä tavoitteinaan vieraan kielen suullista kielitaitoa ja rohkeutta puhua vierasta kieltä. Huhdan (1994) tutkimus osoitti puolestaan, että yritysten mukaan suomalaisten kielitaidon suurin puute tulee esille passiivisuutena puhetilanteissa ja tietämättömyytenä kulttuuritavoista. Hildénin (2000) tutkimus suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullisesta taidosta nostaa kielenopetuksen haasteiksi mm. oppilaiden kuulijakäyttäytymisen kohentamisen sekä sanavaraston laajentamisen ja monipuolistamisen. Näiden tutkimustulosten mukaisia näkemyksiä tukee myös oma käytännön opetustyössä saamani kokemus.

Suullisen kielitaidon tarvetta tukee maamme yhteiskunnallinen kehitys. Suomi on yhä suuremmassa määrin kansainvälistyvä yhteiskunta, mihin on osaltaan vaikuttanut esimerkiksi Euroopan unioniin liittyminen (1995). Suomi on myös kaksikielinen maa ja ruotsin kielen taito on tästä syystä suomenkielisille tärkeä. Myös esimerkiksi voimakkaasti kasvanut talouselämän alueella tapahtunut yhteistyö Suomen ja Ruotsin välillä on entisestään lisännyt ruotsin kielen suullisen ja kirjallisen viestintätaidon merkitystä. Yhteiskunta-, elinkeino-, opiskelu- ja yksityiselämän kansainvälistyessä ja kansainvälisten yhteyksien täten lisääntyessä suullisen kielitaidon merkitys on kasvanut ja kasvaa, kuten myös Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän raportissa (SUKO 1989) esitetään. Takala (1993) esittää, että yhä kansainvälistyvämmässä Suomessa yhä useammat henkilöt joutuvat entistä useammin tilanteisiin, jois-

sa he tarvitsevat vieraan kielen taitoa ja usein juuri suullista kielitaitoa. 2000-luvulla yhä useammat suomalaiset tarvitsevat taitoa osallistua vieraskieliseen viestintään. On kuitenkin selvä, että yhteiskuntamme ei rakennu pelkästään suullisen viestinnän varaan. Kohtaamme kaikkialla myös kirjoitusta eikä vähiten uuden tietotekniikan seurauksena, kuten Säljö (2000, 157, 176) toteaa mutta esittää lisäksi, että kirjallisissa yhteiskunnissa voi kuitenkin välttää kirjoitusta mutta ei puhetta.

Yhteiskunnassamme puhe ja vuorovaikutus ovat keskeisiä kaikissa tilanteissa yksityisestä julkiseen (Isotalus 1994, 3). Puhutaankin viestintä- ja vuorovaikutusyhteiskunnasta. Viestinnän merkitys korostuu (Tella 1998a) ja ihmisten menestymisen katsotaan perustuvan heidän kykyynsä osallistua viestintään (Rubin 2002). Viestintä- ja vuorovaikutustaidoillemme asetetaan jatkuvasti uusia vaatimuksia. Opetushallituksen teettämässä arvioinnissa (Valkonen 2000) lukiolaisten viestintäasenteista ja -taidoista ilmenee kuitenkin mm., että suullisissa viestintätilanteissa lukiolaisilla on esimerkiksi vaikeuksia johdattaa keskustelua eteenpäin tai huolehtia keskustelun ilmapiiristä. Opetushallituksen selvitys (Uusitalo 2004) peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten viestintätaidoista osoittaa puolestaan, että puhetaito jää syrjään koulussa. Selvityksessä todetaan, että keskustelutaidot olisi nostettava tasavertaiseen asemaan kirjallisten suoritusten kanssa. Nämä selvitykset koskevat äidinkieltä, mutta voidaan perustellusti olettaa, että tilanne koskien vieraan kielen suullisia viestintätaitoja on samansuuntainen. Viestintätilanteilla koulussa täytyy Säljön (2000, 103) mukaan olla sellainen rakenne ja sisältö, joka vastaa yhteiskunnallisia määritelmiä siitä, mikä luetaan keskeisiksi tiedoiksi ja valmiuksiksi.

Suullinen kielitaito tulkitaan monella eri tavalla vieraan kielen luokissa ja suullisen harjoittelun määrä ja laatu vaihtelevat suuresti. Yli-Rengon (1993, 51) mukaan vieraan kielen puhumista luokkahuoneessa rajoittavat kohdekielen muotojen ja rakenteiden painottaminen, vahva opettajakontrolli, äidinkielen käyttäminen sekä kirjoittamisen korostaminen esimerkiksi niin, että 'puhuttavat' lauseet ensin kirjoitetaan. Sanalistoihin pohjautuva sanaston opiskelu, muoto-oppipainotteisen kieliopin opettaminen sekä kirjoitetun tekstin lähtökohta lähes kaikessa opiskelussa ovat Kaikkosen (1998, 12–13) mukaan leimanneet viestinnällistä vieraan kielen opiskelua. Myös Kristiansen (1994a, 18–19; 1998, 41, 47) kiinnittää huomiota suullisen kielitaidon harjoittelun vähäisyyteen kouluopetuksessa ja peräänkuuluttaa vieraan kielen viestinnällistä harjoittelua. Kielenopetuksen konkreettisesta näkökulmasta onkin relevantimpaa puhua elinikäisen oppimisen sijaan elinikäisestä opiskelusta, jota myös vieraan kielen harjoittelu osaltaan edustaa. Oppimisyhteiskunnan (ks. esim. Eteläpelto 2002, 18) sijaan tulisi näkemykseni mukaan mieluummin puhua opiskeluyhteiskunnasta, sillä jatkuvasta aktiivisesta opiskelusta, joka

luonnollisesti tähtää oppimiseen, on tullut sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta entistä merkittävämpää.

Yhteiskunnallisten muutosten myötä yhteistoiminnalliset taidot ovat koroostuneet. Ihmisen kohtaamat ongelmat ovat monimutkaistuneet (Sahlberg & Leppilampi 1994; Hakkarainen ym. 1999, 265) ja riippuvuus kanssaihminen työ- ja tietopanoksesta on kasvanut. Tämä edellyttää Sahlbergin ja Leppilammen (1994, 67) mukaan yhteistyötä, neuvottelutaitoa, suvaitsevuutta, joustavuutta ja luovuutta. Yksilö tarvitsee yhteistoiminnallisia taitoja selviytyäkseen erilaisissa yhteisöissä ja erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa. Eurooppalaisessa raportissa (Cochinaux & de Woot 1995) pohditaan tulevaisuuden eurooppalaista yhteiskuntaa, jossa nähdään henkilökohtaiset arvot ja tiimityön taidot yhtä arvokkaina ja tarpeellisina kuin tiedot. 1990-luvulla tapahtuneet poliittiset ja sosiaaliset muutokset ja Euroopan yhdentymiskehitys lisäävät Kohosen (1998, 25–26) mukaan kulttuurien välisen kohtaamisen ja siinä tarvittavien valmiuksien merkitystä, joita ovat toisista välittäminen, sosiaalinen vastuu ja kyky yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa. Opiskelu- ja työelämässä ovat nykyään tyypillisiä piirteitä verkottuminen ja jaettu asiantuntijuus, jotka edellyttävät sosiaalisia taitoja, kuten Eteläpelto (2002, 19) esittää. Kouluopetuksessa yhteistoiminnallisia taitoja pyritään kehittämään yhteistoiminnallisen oppimismallin avulla.

Koulun tehtävä on antaa opetusta niissä tiedoissa ja taidoissa, joita oppilaat tarvitsevat elämässään. Koulun opit eivät kuitenkaan näytä riittävästi tukevan yhteistyötaitojen kehittymistä, mitä osoittaa esimerkiksi Kuusisen (2001) tutkimus. Sosiaalisten taitojen oppiminen perustuu kodissa, koulussa ja yhteiskunnassa vallitsevaan arvomaailmaan. Koulussa toiminta on kuitenkin usein yksilöllistä, kun taas koulun ulkopuolinen toiminta on usein sosiaalisesti jaettua, kuten Tynjälä ja Collin (2000) esittävät. Kohonen (2002, 354, 356) puolestaan viittaa postmoderniin yhteiskuntaamme, jossa korostuvat esimerkiksi yksilöllisyys ja kilpailu, ja toisaalta työelämään, joka odottaa koululta yhteistyötaitojen opettamista ja toteaa yhteistoiminnallisella oppimisella olevan ajassamme selvä sosiaalinen tilaus. On täten hyvin perusteltua panostaa yhteistoiminnallisuuteen ja yhteisöllisyyteen koulukontekstissa (ks. myös Luukkainen 2000).

Vuosina 1990–1994 seitsemän yliopistojen harjoittelukoulua ja neljä kunnallista lukiota osallistui Opetushallituksen vieraan kielen suullisen kielitaidon opetus- ja arviointikokeiluun lukiossa (ks. Huttunen ym. 1995). Kokeilu kuului Euroopan neuvoston laajempaan projektiin ‘Learning to Learn Foreign Languages’. Kouluni oli yksi näistä kokeilukouluista. Ruotsin kielen suullisessa harjoittelussa koin suurimpana haasteena esiin tulleet vaikeudet: oppilaat eivät näyttäneet pitävän ruotsin puhumista luonnollisena (vrt. englanti), heiltä puuttui rohkeus puhumiseen ja heillä oli ongelmia osallistua suulliseen

viestintään sanavaraston niukkuuden johdosta. Innostukseni vieraan¹ (ruotsin) kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun kehittämiseen ja tutkimustyöhön juontaa tästä kokeilusta. Syntyi voimakas halu kieltenopettajana ja opetusharjoittelijoita ohjaavana opettajana ymmärtää syvemmin viestinnällistä suullista harjoittelua, mihin arkikokemus ei riittänyt vastaamaan. Uskon, että tutkiva ja kyselevä suhde omaan työhön tukee opettajan ammatillista kasvua, kuten esimerkiksi Syrjälä ym. (1994, 7) esittävät.

Suomenkielisten oppilaiden vieraiden kielten, poikkeuksena englantia, ja erityisesti ruotsin kielen opiskelu perustuu suurelta osalta pelkästään kouluopetukseen. Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena kuvata ja analysoida yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla tapahtuvaa ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua peruskoulun yläasteella ja lukiossa syvemmän ymmärryksen saamiseksi opetustyön perustaksi. Tässä tutkimuksessa toimin oman opetustyöni tutkijana, jolloin tutkimus samalla peilaa ja kumoo tai vahvistaa omia opetukseen, opiskeluun ja oppimiseen liittyviä käsityksiäni ja uskomuksiani. Omia uskomuksia pidetään useimmiten totuu-

¹ Tässä tutkimuksessa käytän termiä vieras kieli viittaamaan kieleen, joka ei ole oppilaan äidinkieli. Termien toinen kieli (*second language*) ja vieras kieli (*foreign language*) käyttö vaihtelee ja on usein sekavaa. Termiä toinen kieli käytetään Sajavaaran (1999, 75) mukaan viittaamaan joko kaikkiin kieliin, jotka on opittu ensimmäisen kielen jälkeen tai vain niihin kieliin, joita puhutaan käyttökieleenä kielenoppijan asuinympäristössä. Termiä vieras kieli käytetään puolestaan viittaamaan niihin kieliin, joita ei luonnollisesti käytetä kielenoppijan asuinympäristössä. Tämä on myös Ellisin (1994, 227) määritelmä vieraasta kielestä, esimerkiksi japanin kielen opetus Yhdysvalloissa. Toinen kieli puolestaan viittaa Ellisin mukaan siihen, että kielenoppijalla ei ole kontaktia kohdekieleen luokkahuoneen ulkopuolella, esimerkkinä englannin kielen opetus ranskankielisellä alueella Kanadassa. Näiden määritelmien mukaan tämän tutkimuksen esimerkkikieli, ruotsin kieli, on oppilaille toinen kieli. Ruotsin kieli on heille lisäksi toinen kotimainen kieli Suomen kielipoliittisen määritelmän perustalta. Ymmärrän tässä tutkimuksessa kuitenkin toisen kielen laajempaan ja käytän termiä vieras kieli. Edellä esitetyt perustelut tiedostaen päädyn käyttämään termiä vieras kieli perustaan didaktiseen näkökulmaan. Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemäni viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun liittyvät tarkastelunäkökulmat voi yleisesti katsoa koskevan sekä vieraan että toisen kielen opetusta. Toiseksi termi vieras kieli viittää sen merkityksen, jota ruotsin kieli on käytännössä useille suomenkielisille oppilaille, joiden elämäniipiiri kytkeytyy pikemminkin englannin kuin ruotsin kieleen ja ruotsin kielen opiskelu koulussa on heille käytännössä samaa kuin vieraan kielen opiskelu. Termin toinen kieli käyttö on myös harhaanjohtava siinä, että osa oppilaista on opiskellut ja oppinut muita kieliä ennen ruotsin kieltä (vrt. Platt & Brooks 2002, 395). On myös huomattava, että sosiolingvivistisestä näkökulmasta katsottuna, vieras kieli ja toinen kieli eivät edusta dikotomiaa vaan pikemminkin jatkumoa, kuten Berns (1990) esittää.

Tämän tutkimuksen fokuksen kannalta ei ole relevanttia tehdä eroa termien toinen kieli ja vieras kieli välillä kuten ei myöskään käsitteiden omaksuminen (*acquisition*) ja oppiminen (*learning*) välillä (vrt. Krashen 1981). Useimpien suomenkielisten oppilaiden kohdalla on kysymys ruotsin kielen oppimisesta, harvemmin omaksumisesta.

Tässä tutkimuksessa en myöskään lähteiden siteerauksissa noudata systemaattisesti niissä käytettyä käsitteistöä koskien vierasta ja toista kieltä tai omaksumista ja oppimista.

tena ja niitä on hyvin vaikea muuttaa (Richardson 1996). Brown (2001, 51) toteaa, että opetamme parhaiten itseämme, ja ammattikuntaamme, kun säilytämme tieteenalaan liittyvän uteliaisuuden opetuskäytänteistämme. Tutkimuksen teoreettista viitekehystä voi myös lähestyä siitä näkökulmasta, että täytyy ymmärtää muiden näkökohtia, jotta voi ymmärtää omaa opettajuuttaan ja itseään tutkijana. Edgen (1992, 4) sanoin:

“I want to investigate my own teaching. I can’t do that without understanding it, and I can’t understand it on my own. I need other people: colleagues and students. By cooperating with others, we can come to understand our own experience and opinions. We can also enrich them with the understandings and experiences of others.”

Tutkimuksen kohde, vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu, on kompleksinen ja monisäikeinen ilmiö, jota tarkastelen tässä työssä Ellisin (1994, 667) metaforaa soveltaen pikemmin monipuolisena prismana kuin selvärajaisena kuvana. Tämän prisman esittämät ja aina jollakin tavalla toisiinsa liittyvät kuvat vaihtelevat sen mukaan, mistä suunnasta prismaa tarkastellaan tarjoten erilaisia perspektiivejä samasta kokonaisuudesta.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Suomessa on aktiivisesti korostettu viestinnällistä kieltenopetusta jo toistakymmentä vuotta. Vieraiden kielten opetuksen tavoitteissa nousee perusasteen ja lukion opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 1994; 2004; LOPS 1994; 2003) mukaan keskeiseksi viestinnällinen suullinen kielitaito ja sen harjoittelu. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2004) esitetään: ”Oppilas oppii myös, että taitoaineena ja kommunikaation välineenä kieli edellyttää pitkäjänteistä ja monipuolista viestinnällistä harjoittelua.” Suullisen kielitaidon tutkimus on maassamme kohdentunut ensisijaisesti testaamiseen ja arviointiin (esim. Takala 1993). Salevan (1997) tutkimus kohdentuu lukiolaisten vieraan kielen suullisen taidon testaamiseen ja Hildénin (2000) tutkimus abiturienttien suulliseen kielitaitoon testisuoritusten valossa. Testaaminen ja arviointi ovat korostuneet myös 2000-luvun alun vieraiden kielten koulutuspolitiikassa maassamme, mihin on vaikuttanut Eurooppalaisen viitekehyksen (CEF 2001) taitotasoasteikkojen soveltaminen opetussuunnitelmiin, mikä edellyttää niiden käyttöönottoa opetuksessa. Suullisen kielitaidon *harjoittelu* on kuitenkin jäänyt vähemmälle huomiolle, vaikka erityisesti harjoittelu on kieltenopettajien päivittäin kohtaama haaste opetuksen, opiskelun ja oppimisen kannalta. Vieraiden kielten opetus, opiskelu ja harjoittelu ovat primaaria suhteessa testaamiseen ja arviointiin. Aina kun joku puoli opetuksessa nousee korostuneeseen asemaan, on vaarana, että unohde-

taan kokonaisuuden muut puolet. Sahlberg (2004) toteaa seuraavasti: ”Arviointi- ja testipainotteisissa koulutusjärjestelmissä opettaminen on usein kokeisiin valmentamista. Testaaminen lisää kilpailua, joka vaikeuttaa yhteistoimintaa ja vahvistaa kapean itsekeskeisen identiteetin kasvua.”

Huolimatta siitä, että viestinnällinen suullinen kielitaito on ollut kieltenopetuksen tavoitteena Suomessa jo toistakymmentä vuotta, ei tietoni mukaan ole tutkittu juurikaan sitä, miten viestinnällinen suullinen kielitaito ja viestinnällinen kieltenopetus ymmärretään ja miten suullista kielitaitoa harjoitellaan koulukontekstissa. Kristiansenin (1992) tutkimus koskien sanaston, kieliopin ja diskurssin suullista ja kirjallista elaborointia viestinnässä kuuluu näihin harvoin koulunopetuksen puitteissa tehtyihin tutkimuksiin. Mäkelän (2005) tutkimus kohdentuu yleisesti suullisiin harjoituksiin englannin oppikirjoissa lukiossa, opettajien ja oppilaiden mielipiteisiin suullisista harjoituksista sekä suulliseen harjoitteluun englannin oppitunneilla. Tarvitaankin tutkimusta siitä, mitä kieliluokassa tapahtuu, kuten Lehti-Eklund (2005) toteaa. Tarvitaan tutkimusta siitä, mitä oppilaat itse asiassa tekevät, kun he harjoittelevat vierasta kieltä viestinnällisesti ja suullisesti. Esimerkiksi Piirainen-Marsh (1994, 229) peräänkuuluttaa tutkimusta, jossa selvitetään kielenopiskelijoiden keskustelun luonnetta vuorovaikutuksessa sellaisenaan, eikä sellaisena kuin keskustelun natiivinormien näkökulmasta pitäisi olla. Kristiansen (1994a, 18) puolestaan toteaa, että tarvitaan tutkimusta sanaston viestinnällisestä harjoittelusta (ks. myös Takala 1989). Maassamme on tutkittu vähän sitä, miten kouluopetuksessa pyritään viestinnällisen suullisen kielitaidon tavoitteeseen. Tätä tutkimusta puoltaa myös valtioneuvoston lausumaan (HE/2004 vp) perustuva Opetushallituksen esitys (HS 24.3.2005) kehittää edelleen ruotsin kielen opetusta ja opiskelua painon ollessa erityisesti viestinnällisessä suullisessa kielitaidossa ja aidoissa viestintätilanteissa. Myös Euroopan komission (Communication from the Commission to the European Parliament and the Council, 2005) kieltenopetusta koskevissa suosituksissa nousee esille mm. vähemmistö- ja naapurikielten opetuksesta huolehtiminen sekä puhuminen (*practical language and intercultural skills*). Viime aikoina käydyssä keskustelussa (esim. Airola 2005; Iivonen 2005; Saleva 2005) on yhä voimakkaammin vaadittu suullisen kielitaidon harjoittelun tehostamista kouluissa sekä suullisen kielitaidon kokeen liittämistä osaksi ylioppilastutkintoa.

Tämän tutkimuksen yleisenä tavoitteena on tuoda lisätietoa vieraan kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta ja joistakin viestinnällisistä suullisista tehtävä- ja harjoittelumuodoista sekä kehittää niitä osana didaktista opetus-opiskelu-oppimisprosessia ja viestinnällistä kieltenopetusta. Kielispesifinä tavoitteena on kartoittaa vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun luonnetta ja analysoinnin ja kuvauksen perusteella syventää ymmärrystä tekstipohjaisesta viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla oppilaiden harjoitteluun paneutu-

misen, vuorovaikutuksen toteutumisen sekä sanastollisen ilmaisuvaraston kannalta.

Tutkimusmallin kolme keskeistä näkökulmaa ovat vieraan kielen *viestinnällisyys* ja suullinen *harjoittelu* osana *opetus–opiskelu–oppimisprosessia*. Tässä tutkimuksessa tarkoitan harjoittelulla oppilaan aktiivista ja tavoitteista opiskelua. Viestinnällinen suullinen harjoittelu viittaa tässä harjoitteluun, jossa vierasta kieltä käytetään kontekstisidonnaiseen viestintään. Viestinnällinen suullinen harjoittelu on täten vastakohta vieraan kielen mekaaniselle, kontekstista irrotettujen kielellisten elementtien, kuten esimerkiksi sanojen, harjoittelulle. Ymmärrän viestinnällisen suullisen harjoittelun vastakohdaksi myös kvasiviestinnälliselle drilliharjoittelulle ja irrallisille ns. suullisille aktiiviteeteille. Viestinnällinen suullinen harjoittelu tarkoittaa tässä tekstipohjaista, kontekstisidonnaista ja ohjattua harjoittelua, joten se on vastakohta ”perinteiselle keskusteluharjoittelulle”, jossa oppilaat laitetaan puhumaan esimerkiksi pelkän aiheotsikon varassa. Tässä tutkimuksessa viestinnällisen suullisen harjoittelun ohjaus ei edellytä yhdenlaista oikeaa tuotosta vaan mahdollistaa oppilaiden omaehtoisen viestinnän ohjauksen kehyksessä.

Tämä tutkimus kuuluu kielididaktiikan alueeseen, osana soveltavaa kasvatustiedettä. Opetus–opiskelu–oppimisprosessi liittyy kouludidaktiikkaan. Tässä tutkimuksessa on tieteellisenä ongelmana, mitä viestinnällinen suullinen harjoittelu on ja millä tavalla sitä voidaan vieraiden kielten opetuksessa kehittää.

1.3 Tutkimuksen teoriaperusta

Tässä tutkimuksessa kuvaan ja analysoin vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointehtävien avulla. Teoriaperustassa tarkastelen harjoittelua viidestä näkökulmasta. Harjoittelun tavoitteena on viestinnällinen suullinen kielitaito, jonka rakenteen tarkastelu muodostaa teoriaperustan lähtökohdan (luku 2). Viestinnällinen suullinen harjoittelu kytkeytyy metodologisesti viestinnällisen kieltenopetuksen kenttään ja rakentuu viestinnällisen tehtävän varaan (luku 3). Tämä tutkimus on orientaatioltaan didaktinen ja tarkastelen harjoittelua pedagogisena toimintana didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin viitekehyksessä (luku 4). Teoriaperustan keskeisen alueen muodostaa yhteistoiminnallisten ja skeemapohjaisten elaborointitehtävien perustana olevien oppimiskäsitysten ja niitä lähellä olevien lähestymistapojen tarkastelu sekä suullisen kielitaidon viestinnällistä harjoittelua ja oppimista koskevan tutkimuksen tarkastelu (luku 5). Kuvio 1 esittää yleiskatsauksen tämän tutkimuksen teoriaosan rakenteesta.



Kuvio 1. Yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla tapahtuvan vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun teoriaperusta.

Tämä tutkimus ei ole ensisijaisesti lingvistinen vaan tutkimuksessa on laaja kielididaktinen perspektiivi. Kun luodaan kielididaktista teoriaperustaa vieraan kielen viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle, mitä tietämykseni mukaan viimeaikaisessa suomalaisessa väitöskirjatutkimuksessa ei ole juurikaan tehty, on mentävä asioiden ytimeen.

2 Viestinnällinen suullinen kielitaito

Tässä tutkimuksessa lähestyn vieraan kielen viestinnällistä² suullista harjoittelua tarkastelemalla ensin sen tavoitetta, viestinnällistä suullista kielitaitoa. Tätä lähestymistapaa puolustaa esimerkiksi Simonin (1979, 381) väite, että on luonnollista ensin selittää mitä se on, että on tietoa, ennen kuin yritämme selittää, kuinka se saavutetaan – tai tutkimukseni viitekehyksessä soveltaen ilmaista: kuinka siihen pyritään. Käsittelen ensin viestinnälliseen suulliseen kielitaitoon kytkeytyviä ja tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä kieli, kompetenssi ja kielitaito (luku.2.1) sekä käsitteitä kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus (luku 2.2). Viestinnällisen suullisen kielitaidon kokonaisrakenteen hahmottamiseksi tarkastelen viestinnällisestä kielitaidosta esitettyjä malleja ja kuvauksia (luku 2.3). Vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa on keskiössä suullinen viestintä, jota lähestyn suullisen viestintätaidon, puhutun kielen piirteiden, viestintästrategioiden ja keskustelun näkökulmista (luku 2.4). Vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun haasteellisuutta tarkastelen myös vieraan kielen puhujan ongelmien näkökulmasta (luku 2.5). Edellä käsiteltyjen sisältöjen yhteenvetona kytken ne koulukontekstiin tutkimukseni fokuksen mukaisesti (luku 2.6).

2.1 Kieli, kompetenssi ja kielitaito

Se, mitä kielitaidolla tarkoitetaan, kytkeytyy siihen, miten kieli määritellään. Kieli ymmärretään puolestaan eri tavoin lähestymistavasta riippuen. Behaviorismissa kieli oli sarja ärsyke-reaktioketjuja, joiden automaattistuneeseen hallintaan kielenopetuksella tähdättiin. Audiolingvaalinen opetusmenetelmä tarjosi tähän monivaihedrilleineen ja muine analyyttisine kielen harjoitus- ja testausmalleineen oman lähestymisensä. Kognitiivisessa traditiossa kieltä pidetään esimerkiksi Säljön (2000, 88) mukaan abstraktina systeeminä ja kielen osaamisen katsotaan tarkoittavan kielen hallintaa muodollisena systeeminä. Sosiokulttuurinen lähestymistapa kieleen on sen sijaan aivan toinen. Lähtökohtana on Vygotskyn (1978) näkemys, jonka mukaan kieli on oppimisen primaari välitin, jolla on sekä älyllistä että sosiaalista merkittävyyttä. Kieli on täten sosiaalista viestintää ja oppimisen väline eli kieltä opitaan sitä käyttämällä. Vygotsky (1982, 18–20) esittää, että kielen alkuperäinen funktio

² Tässä tutkimuksessa käytän pääsääntöisesti termejä viestintä, viestinnällinen ja viestiä termien kommunikaatio, kommunikatiivinen tai kommunikoida sijaan (ks. luku 2.2) poikkeuksena vakiintuneeksi muodostunut käsite kommunikatiivinen kompetenssi (*communicative competence*) (ks. luku 2.3).

on viestinnällinen ja kieli on ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline. Sosiokulttuurinen traditio erottaa Säljön (2000) mukaan kielen systeeminä ja viestinnän inhimillisenä toimintana, jossa kieli on tärkeä komponentti. Viestimään oppiminen merkitsee sitä, että tulee sosiokulttuuriseksi olennoksi. Kieli nähdään kollektiivisena, interaktiivisena ja yksilöllisenä sosiokulttuurisena välineenä, jonka avulla ihmiset toimivat sosiaalisissa käytänteissä. Tämä näkemys edustaa täten jotakin aivan muuta kuin osata määritellä termejä tai hallita kieltä muodollisena systeeminä. (Säljö 2000, 87–89; ks. myös Lantolf 2000a, 1.) Van Lier (2000, 247) toteaa Bahtinin ajatteluun perustaen, että kielen määrittely, sen rakenne ja käyttö ovat luonnostaan dialogisia.

Yleisesti kieltä on pidetty välineenä ja vieraita kieliä välineaineena. Tämän näkökulman mukaan kielellä on siis vain välineellistä, instrumentaalista arvoa. Näkemys kielestä alkoi laajeta 1990-luvulla ja esimerkiksi Tella (1994a; 1999) esitti, että työväline kielen metaforaksi on liian suppea näkemys ja vieraita kieliä tulisi pitää väline- ja taitoaineena. Tella (1994a, 137) puolustaa taitoaineen asemaa vieraissa kielissä:

”Vieraita kieliä tulee tarkastella sekä taito- että välineaineina. Kun puhutaan kielitaidosta, kieltä tarkastellaan tavallisesti taitoaineen näkökulmasta. Taitoaineena korostuu monipuolinen – sekä suullinen että kirjallinen – kieli- ja viestintätaito. Kun taas puhutaan kielen instrumentaalisesta käytöstä tai hyödystä, korostetaan vieraan kielen välinearvoa. Välineaineena sitä käytetään edelleen myös kielenkäyttäjän omien kannanottojen, mielipiteiden sekä tunteen- ja tahdonilmaisujen esittämiseen ja vastaavasti erilaisten oppisisältöjen välittämiseen. Voidaan jopa argumentoida, että pelkästä välinearvosta puhuminen on todellisuutta liikaa rajaavaa, sillä kielitaitohan luo pohjaa yksilön luovalle itseilmaisulle ja jopa elämänhallinnalle. Kieli on samalla viestintää ja vieraiden kielten opetus kielen ja kulttuurin välittämistä eri viestintäkanavia ja -muotoja hyödyntämällä.” (Tella 1994a, 137.)

Käsitys kielestä on laajentunut edelleen. Tella (1999) argumentoi sen puolesta, että puhuminen vieraista kielistä vain välineaineina on harhaisen kapea-alaista ja kielten sisäistä logiikkaa ja potentiaalia rajaavaa. Tella esittää Jonassenin (1995) kategorisointia soveltaen, että välineellisen käyttöfunktion lisäksi kielet voivat olla myös ihmisen henkistä kapasiteettia tehostavia älyllisiä partnereita, uusien kontekstien luoja ja parhaimmillaan ihmisen kokonaispersoonallisuutta monin tavoin valtauttavia mediaattoreita, välittämiä (*empowering mediator*). On kysymys kielen pragmaattisesta ja elämänhallinnallisesta käytöstä. Kulttuurinen näkökulma on tärkeä ja erottamaton osa kieltä. Tämä näkökulma on sopusuhteissa sosiokulttuurisen, ekologisen, käsityksen kanssa kielestä. (Tella 1999.) Tämä laajentunut näkökulma kieleen näkyy uudessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004), jossa ruotsin kieli ja vieras kieli määritellään oppiaineena taito- ja

kulttuuriaineeksi sekä Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003), jossa ruotsin kieli ja vieras kieli määritellään taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän vieraan kielen taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi sekä sosiokulttuurisen käsityksen mukaiseksi välineeksi, jolla oppilaat viestivät ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ymmärrän vieraan kielen samalla valtauttavaksi välittimeksi, joka edistää oppilaiden henkistä kapasiteettia, luo ja tukee sosiaalisia konteksteja ja sosiaalista kanssakäymistä sekä vahvistaa oppilaiden toimijuutta viestintätilanteissa toistensa, opettajan, sisältöjen, kohdekulttuurin, tehtävien ja opiskeluvälineiden kesken.

Viestinnällinen kielitaito voidaan yleisluontoisesti määritellä sujuvaksi viestintätaidoksi (Lehtonen 1994, 49). Viestinnällisen kielitaidon rinnalla käytetään yleisesti myös käsitettä kommunikatiivinen kompetenssi (*communicative competence*), joka voidaan pelkistään määritellä kyvyksi käyttää kielenkäyttötilanteeseen soveltuvaa kielellistä ilmausta (Lehtonen 1994, 46). Termi kompetenssi (*competence*) on kuitenkin ongelmallinen, sillä sitä käytetään eri merkityksissä. Esimerkiksi Bachman (1990, 84) on hylännyt termin *communicative competence* ja käyttää sen sijasta termiä *communicative language ability*, joka viittaa sekä kielitietoon että kykyyn käyttää tätä tietoa viestinnällisiin päämääriin kielenkäyttökontekstiin sopivalla tavalla. Euroopalaisessa viitekehyksessä (CEF 2001, 9) kompetenssit (*competences*) määritellään ihmisen toiminnan perustana oleviksi tiedoiksi, taidoiksi sekä luonteenpiirteiksi, jotka mahdollistavat yksilön suorituksen. *Communicative language competences* (CEF 2001, 9), kielellinen viestintätaito (EVK 2003, 29) mahdollistaa erityisesti kielen avulla tapahtuvan toiminnan.

Käsitteitä *communicative competence* ja *communicative proficiency* käytetään usein synonyymeinä. Esimerkiksi Hellgren (1982) tekee kuitenkin eron käsitteiden *competence* ja *proficiency* välillä. Hänen mukaansa kompetenssi viittaa melko tiedostamattomasti omaksuttuun, synnynnäiseen kykyyn ja ainoastaan perustiedon hallintaan eikä täten sovi kuvaamaan vieraan kielen opetuksen tavoitetta. *Proficiency* kuvaa puolestaan opiskelun kautta saatua, vieraskielisessä viestinnässä tarvittavaa kielitaitoa. (Hellgren 1982, 36–37.) Richardsin (1985) ja Nunanin (1988) mukaan puolestaan *competence* viittaa siihen tietoon, joka meillä on kielen käytön säännöistä ja *proficiency* viittaa suoritukseen. Tella (1999) näkee siirtymän kompetenssista *proficiency* (taito) -käsitteeseen yleisempänä kielenopetusta koskevana muutoksena, jossa viimeisten parinkymmenen vuoden aikana on siirrytty suljetusta kielijärjestelmästä avoimempaan viestintäkulttuuriin, jossa korostuu autenttinen, aito, tosiaikainen, dialoginen ja usein myös tekniikkavälitteinen viestintä ja pragmaattinen, viestinnällinen ja kulttuurienvälinen kielitaito.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä viestinnällinen kielitaito viittaamaan sekä tietoon kielestä että taitoon käyttää kieltä viestinnässä. Kun viittaaan

viestinnällisen kielitaidon rakennemalleihin, käytän käsitteen *communicative competence* vastineena termiä kommunikatiivinen kompetenssi (ks. luku 2.3).

2.2 Kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus

Käsitys kielitaidosta on laajentunut viestinnällisen kielitaidon käsitteen myötä eikä puhetta enää tarkastella pelkkänä kielellisenä tuotoksena, vaan otetaan huomioon myös kielen käyttö ja puhujien välinen interaktio, vuorovaikutus. Viestinnällinen lähestymistapa tuo kielen ja kielitaidon tarkasteluun käsitteet kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus. Rajaan tässä näiden käsitteiden tarkastelun viestinnällisen suullisen harjoittelun näkökulmasta.

Kommunikaatiota³ ja viestintää käytetään yleisesti synonyymeinä. Kommunikaatio tarkoittaa viestintää, tiedonvälitystä, tiedotusta (Nykysuomen sanakirja 1986, 211). Termien kommunikaatio ja viestintä välillä on kuitenkin tietty ero. Termin kommunikaatio taustalla on latinan verbi *communico*, jonka perusmerkityksiä on jakaa tai yhdistää. Faerch ja Kasper (1983, 50–52) määrittelevät kommunikaation merkityksien välittämiseksi ja merkityksistä neuvotteluksi, jossa keskustelijat verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja käyttäen yrittävät saavuttaa keskinäistä ymmärrystä. Kommunikaation merkitykseen liitetäänkin kaksisuuntaisuus ja pyrkimys yhteisymmärrykseen, joka ei kuitenkaan aina toteudu (esim. Tella 1991, 23; ks. myös Härkönen 1994, 93–94). Kommunikaation määrittelyyn tuo lisäulottuvuuden se, että on mahdollonta osoittaa ei-kommunikaatiota, kuten Härkönen (1994, 97) toteaa. On siis mahdollonta olla ei-kommunikoimatta. Termin viestintä taustalla on venäjän *vest'*, joka tarkoittaa 'sanoma, viesti, tieto' (Suomen sanojen alkuperä 2000, 435). Viestinnän voi katsoa olevan monisuuntaista ja viittaavan yleisempään viestintään, muuhun kuin keskinäiseen yhteisymmärrykseen pyrkivään kommunikaatioon. Voidaan myös väittää, että on mahdollonta olla ei-viestimättä. Tella (1994b, 127) esittää, kaikki käyttäytyminen on viestintää eikä kukaan voi olla jollakin tavalla viestimättä. On huomattava, että vuorovaikutustilanteissa myös vaikeneminen on viestintää, johon muut vastaavat verbaalisesti tai nonverbaalisesti. Tämän tutkimuksen kannalta ei ole relevanttia tehdä eroa termien kommunikaatio ja viestintä välille. Ymmärrän tässä viestinnän kommunikaation lähisynonyymiksi (ks. Tella 1994b, 127) ja käytän termiä viestintä, kattamaan myös kommunikaation etymologisen taustan yhteisymmärrykseen pyrkimisestä.

Viestintä voidaan jakaa yksilön sisäiseen (*intrapersonal*) viestintään ja yksilöiden väliseen (*interpersonal*) viestintään. Yksilön sisäinen viestintä

³ Kommunikaatio ja kommunikointi ovat samansisältöisiä termejä kommunikaation ollessa merkitykseltään laaja-alaisempi (Kielitoimisto, puhelinsoitto 15.8.2002).

viittaa sisäiseen puheeseen (*inner speech*) eli ajatteluun, joka voi olla hiljaista tai ääneen lausuttua. Yksilöiden välinen dialoginen viestintä viittaa ihmisten väliseen kasvojen tapahtuvaan viestintään. (Ks. Tella & Mononen-Aaltonen 1998, 11–13.) Yksilön sisäisen ja yksilöiden välisen viestinnän välimaastossa olevaa viestintää kutsutaan yksityiseksi puheeksi (*private speech*), joka Antónin ja DiCamillan (1999) mukaan tarkoittaa kuultavissa olevaa itselle suunnattua puhetta, jota ei ole sovitettu vastaanottajalle (ks. luku 5.4.3). Tässä tutkimuksessa fokuksena on yksilöiden välinen dialoginen viestintä sulkeamatta kuitenkaan pois yksityistä puhetta.

Viestintä edellyttää vuorovaikutusta, interaktiota, ja sisältää sen. Vuorovaikutukseen sisältyy ajatus viestinnän kaksisuuntaisuudesta. Viestintä sisältää tuottamisen ja vastaanottamisen ja puhujan ja kuuntelijan välinen vuorovaikutus liittyy näin olennaisena elementtinä viestintään. Vuorovaikutus sisältää sosiaalisen ja verbaalisen ja nonverbaalisen dimension. Sosiaalinen vuorovaikutus on verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän edellytys ja mahdollistaja. Vuorovaikutus voidaan Piirainen-Marshin (1994, 227) mukaan nähdä puhujien välisenä yhteistyönä ja neuvotteluna, kun he pyrkivät luomaan yhteistä kontekstia, neuvottelevat merkityksistä sekä luovat ja ylläpitävät sosiaalisia suhteita. Brown (2001) ilmaisee osuvasti, että vuorovaikutus on viestinnän sydän. Hänen mukaansa vuorovaikutus on sitä, mistä viestinnässä on kysymys: lähettämme ja vastaanotamme viestejä, tulkitsemme niitä kontekstissa, neuvottelemme merkityksistä ja olemme yhteistyössä saavuttaaksemme joitakin päämääriä. Brown määrittelee edelleen, että vuorovaikutus on ajatusten ja tunteiden vaihtamista yhteistoiminnassa kahden tai useamman ihmisen kesken, mikä vaikuttaa vastavuoroisesti kuhunkin osallistajaan. (Brown 2001, 165.) Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohteena on oppilaiden vuorovaikutus ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa.

Johtopäätöksenä esitän, että ollakseen viestinnällistä vieraan kielen suullisen harjoittelun edellytyksenä on, että oppilaat käyttävät vierasta kieltä tiedon ja ajatusten vaihtamiseen vuorovaikutuksessa toistensa kanssa merkityksistä neuvotellen ja pyrkien ymmärtämään toisiaan. Ollakseen viestinnällistä suullinen harjoittelu edellyttää täten oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Se, mikä on vuorovaikutusta, on Riversin (1987, 4) mukaan sitä, että oppilaat käyttävät kieltä huomion ollessa autenttisten viestien, eli sekä puhujan että kuuntelijan kannalta sisällöllisesti mielenkiintoisten viestien, lähettämisessä ja vastaanottamisessa tilanteessa, joka on tärkeä heille molemmille. Ollakseen viestinnällistä suullinen harjoittelu edellyttää täten oppilaiden vuorovaikutusta ja viestinnän merkityksellisyyttä.

2.3 Viestinnällisen kielitaidon rakenne

Kielitaidon rakenteesta on esitetty erilaisia teorioita ja malleja eikä siitä olla päästy yksimielisyyteen. Vaikka kielitaito ymmärretään kokonaisuudeksi, sitä kuvataan useiden tieto- ja taito-osakomponenttien avulla. Seuraavassa tarkastelen kielitaidon rakennetta vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun tavoitteen määrittelemiseksi.

2.3.1 Malleja ja kuvauksia

Varhaisemmissa malleissa (esim. Lado, Carroll) kieltä kuvattiin osataitoina (kuunteleminen, puhuminen, lukeminen ja kirjoittaminen) ja tietokomponentteina (kielioppi, sanasto, ääntäminen ja oikeinkirjoitus) eikä otettu huomioon tiedon ja taidon yhteyttä tai kielenkäytön kontekstia (Bachman 1990, 82).

Tutkimukset pragmatiikan alalta 1970-luvulta lähtien ovat tarkentaneet käsitystä kielitaidosta. Tiittula (1992, 104) toteaa, että ”kieltä ei tutkita vain kielenä sinänsä, vaan otetaan huomioon myös kielellinen ympäristö ja kielen sosiaaliset aspektit”. Larsen-Freemanin ja Longin (1991, 38–39) mukaan sosiolingvistisen kompetenssin (Hymes 1972) mukaan ottaminen kielitaidon kuvaukseen johti siihen, että alettiin puhua kommunikatiivisesta kompetenssista pelkän lingvistisen kompetenssin (vrt. Chomsky 1965) sijaan. Kielitaitokäsite on laajentunut viittaamaan viestinnässä tarvittavaan tietoon, kielenkäyttöön. Tällöin otetaan huomioon myös kontekstin merkitys kielenkäytölle. Kielenkäyttöä on lisäksi alettu pitää dynaamisena prosessina. (Bachman 1990, 82–83; ks. myös esim. Spolsky 1989.) Kieltä ei näin ollen tarkastella enää irrallisena kielellisenä ilmiönä vaan kielen käyttötaitona, joka on yhteydessä kielelliseen kontekstiin ja sosiaaliseen vuorovaikutustilanteeseen. Kielitaito nähdään kokonaisuutena, viestinnällisenä ja kontekstisidonnaisena taitona.

Viestinnällisestä kielitaidosta ja sen osakomponenteista on esitetty monia eri tarkoituksiin kehitettyjä teoreettisia ja joitakin osittain empiirisesti testattuja rakennemalleja ja kuvauksia. Kielenopetukseen erityisesti vaikuttaneita rakennemalleja ovat Hymesin (1972) äidinkieleen laadittu malli, Canalen ja Swainin (1980; Canale 1983) viestinnälliseen kielenopetukseen ja testauksen teoriaan kehitetyt mallit sekä Bachmanin (esim. 1990) ja Bachmanin ja Palmerin (esim. 1996) kielitaidon testaukseen tarkoitetut mallit (ks. Jaakkola 1997, 17–20). Laajalti tunnettu on myös Spolskyn (1989) teorian ja käytännön pohjalta kehittämä kuvaus kielitaidosta. Suomessa viestinnällisen kielitaidon teoreettisia malleja ovat kehittäneet mm. Hellgren (1982) ja Kohonen (1987). Eurooppalainen viitekehys, *Common European Framework of Refer-*

ence for Languages: learning, teaching, assessment (CEF 2001; EVK 2003) edustaa viimeisintä kehittelyä.

Viestinnällisen kielitaidon rakennemallit ja kuvaukset pohjautuvat Hymeyn (1972) malliin siinä, että niissä otetaan huomioon sekä kielellinen tieto että kontekstisidonnainen kielenkäyttö. Toiseksi niissä näkyy Canalen ja Swainin (1980) malliin pohjautuvan Canalen (1983) mallin neljä kompetenssialuetta: 1) kieliopillinen kompetenssi (kielikoodin hallinta, esim. sanasto, lauseenmuodostus ja ääntäminen), 2) sosiolingvistinen kompetenssi (kontekstiin sopiva kielenkäyttö), 3) diskurssikompetenssi (Canale 1983, kyky tuottaa yhtenäistä tekstiä) ja 4) strateginen kompetenssi (kyky käyttää kielellisiä ja ei-kielellisiä strategioita viestinnän tehostamiseksi).

Spolskyn (1989) kielitaitokuvaus sisältää kolme lähestymistapaa: struktuurallinen (esim. äänteet, sanat ja rakenteet), funktionaalinen (kielen käyttö tiettyihin tarkoituksiin) ja yleinen (yleisen kielitaidon tietty taso). Spolsky korostaa, että nämä kolme tieto- ja taitoaluetta liittyvät toisiinsa mutta eivät kata toisiaan, joten mikä tahansa yhden dimension kuvaus yksinään antaa vääristyneen kuvan oppilaan kielitaidosta, samoin kuin yhden dimension yhteen aspektiin perustuva kuvaus. Spolsky puhuu kielenoppijan kielestä (*language-learner language*) ja kiinnittää huomiota myös oppijoiden erilaisuuteen koskien heidän kielitaitonsa eri osia. (Spolsky 1989, 30–44, 59–69, 76–78.)

Viestinnällisen kielitaidon rakennemallien eri versiot osoittavat, että kielitaidon rakenne on erittäin monisäikeinen ja kielitaidon komponentit ovat osittain päällekkäisiä ja lisäksi keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kielitaidon kuvaukset ovat muuttuneet yhä kompleksisemmiksi eivätkä niissä käytetyt käsitteet ole vakiintuneet. Kielitaidon rakenteesta ei ole päästy yksimielisyyteen eikä mikään kielitaidon kuvaus tai rakennemalli ole saanut ehdotonta yleistä hyväksyntää. (Ks. esim. Spolsky 1989; Huhta 1993; Jaakkola 1997; Saleva 1997.)

Viestinnällistä kielitaitoa kuvaavissa malleissa kielitaito ymmärretään kokonaisuudeksi eikä yksinomaan suullisen kielitaidon kuvaukseen ole erityisesti kehitetty mitään omaa rakennemallia. Suullisen kielitaidon rakenteen hahmottamiseksi tarkastelen lähemmin Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvausta (CEF 2001; EVK 2003). Käytän tekstissä rinnakkain termejä Eurooppalainen viitekehys ja Viitekehys lähdeviitteen osoittaessa onko kysymyksessä englanninkielinen vai suomenkielinen lähde.

2.3.2 Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaus

Eurooppalaisen viitekehyksen (CEF 2001) kielitaitokuvaus on laadittu erityisesti vieraan kielen oppimista, opettamista ja arviointia varten ja se on nou-

semassa merkittäväksi vaikuttajaksi kielenopetuksessa niin Suomessa kuin muissakin Euroopan neuvoston jäsenmaissa. Kielten viitekehys on syntynyt tavoitteena mm. tukea eurooppalaisten kanssakäymistä ja yhteistyötä koulutuksen, kulttuurin, tieteen, kaupan ja teollisuuden alueilla, edistää keskinäistä ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta, yhtenäistää kielenopetusta sekä kehittää eurooppalaisten kykyä viestiä toistensa kanssa yli kulttuuri- ja kielirajojen. Viitekehyksessä esitetään, että sen kielenoppijaa ja -käyttäjää koskeva kielitaitokuvaus ei pohjaudu mihinkään yksittäiseen oppimisteoriaan, koska ei ole vielä kehitetty yhtään tarpeeksi vahvaa, tutkimukseen perustuvaa ja yleisesti hyväksyttyä käsitystä oppimisesta. Kielitaitokuvaus liittyy sen sijaan kielen oppimisen ja kielenkäytön toimintaan sosiaalisessa kontekstissa (*action-oriented approach*). (CEF 2001, 2–9, 43, 139.) Tämä lähestymistapa on sopusoinnussa sosiokonstruktivistisen ja sosiokulttuurisen käsitysten kanssa (ks. luvut 5.3.2 ja 5.4).

Viitekehysten kielitaitonäkemys on holistinen. Viestinnällinen kielitaito ymmärretään hyvin laajasti ja siinä otetaan huomioon kielenoppija- ja käyttäjä kokonaisvaltaisesti. Katsotaan, että kielenoppijan ja -käyttäjän kaikki kompetenssit vaikuttavat hänen kykyynsä viestiä vieraalla kielellä (CEF 2001, 101). Viestinnällinen kielitaito on Viitekehyksessä kompleksinen kokonaisuus ja melko vaikeasti hahmotettavissa sen laajojen tieto- ja taitokomponenttien monisäikeisyyden ja osittaisen päällekkäisyyden johdosta. Pitäydyn tässä kielitaidon pääpiirteiden pelkistettyyn tarkasteluun tutkimusfokukseeni suhteutettuna. Viitekehyksessä kielitaitoa kuvataan kahdella laajalla tieto- ja taitoalueella osa-alueineen: yleiset valmiudet (*general competences*) ja kielellinen viestintätaito (*communicative language competence*). Käytän tässä kielitaidon tieto- ja taitokomponenteista Viitekehysten suomenkielisen version (EVK 2003) termejä.

Yleiset valmiudet (general competences)

Eurooppalaisen viitekehysten kielitaitokuvauksessa otetaan huomioon kielenoppijan ja -käyttäjän yleiset valmiudet, jotka kielellisen viestintätaidon ohella vaikuttavat hänen kykyynsä opiskella ja oppia vierasta kieltä sekä käyttää sitä viestintään. Yleiset valmiudet edustavat kielenoppijan ja -käyttäjän sosiaalisen toiminnan perustana olevaa tietojen, taitojen ja ominaisuuksien erittäin laajaa kokonaisuutta. Yleiset valmiudet koostuvat neljästä pääkomponentista: deklaratiivinen tieto (*declarative knowledge*), taidot ja taitotieto (*know-how*), elämänhallintataidot (*'existential' competence*) ja oppimiskyky (*ability to learn*). (CEF 2001, 11; EVK 2003, 30–31.)

Deklaratiivinen tieto edustaa yleistietoa eli sitä tietoa maailmasta (*knowledge of the world*), jonka kielenoppija ja -käyttäjä on saanut kokemuksen (*empirical knowledge*) ja muodollisen opiskelun (*academic knowledge*) kautta. Deklaratiiviseen tietoon kuuluvat myös kielenoppijalle ja -käyttäjälle hy-

vin tärkeät sosiokulttuurinen tieto (*sociocultural knowledge*) ja kulttuurienvälinen tietoisuus (*intercultural awareness*). Sosiokulttuurinen tieto tarkoittaa tietoa kohdekieltä edustavan yhteisön arkielämästä, elinolosuhteista, ihmisten välisistä suhteista, arvoista, uskomuksista, asenteista, ruumiinkielestä, sosiaalisista tavoista ja rituaalisesta käyttäytymisestä. Kulttuurienvälinen tietoisuus tarkoittaa puolestaan kielenoppijan ja -käyttäjän oman kulttuurin ja kohdekulttuurin välisten yhtäläisyyksien ja erojen tuntemusta, tiedostamista ja ymmärtämistä. Kulttuurienvälinen tietoisuus sisältää myös tietoisuuden kulttuurien paikallisista ja sosiaalisista vaihteluista sekä tietoisuuden kulttuurien laajemmasta kirjosta. Viitekehyksessä esitetään, että uuden tiedon oppiminen ei tapahdu suoraviivaisena vanhan tiedon päälle kasautumisena vaan uuden tiedon oppimiseen vaikuttavat yksilön aikaisemman tiedon luonne, rikkaus ja rakenne. Lisäksi uuden tiedon katsotaan muokkaavan ja strukturoivan uudelleen vanhaa tietoa. (CEF 2001, 11, 101–104; EVK 2003, 30–31, 146–149.) Tämä käsitys tiedosta ja oppimisesta on pitkälti yhteneväinen konstruktivistisen käsityksen kanssa (ks. luvut 5.3.2, 5.3.3).

Taidot ja taitotieto viittaavat proseduraaliseen tietoon eli käytännön taitoihin ja taitotietoon (*practical skills and know-how*) sekä kulttuurienväliisiin taitoihin ja taitotietoon (*intercultural skills and know-how*). Ne liittyvät esimerkiksi sosiaalisten taitojen ja kulttuuritiedon soveltamiseen käytännön tasolla. Katsotaan, että taidot ja taitotieto riippuvat enemmän kyvystä toteuttaa toiminta kuin deklaratiivisesta tiedosta. Lisäksi katsotaan, että osataitojen automatisoituminen helpottaa suoritusta ja vapauttaa yksilön kapasiteettia muualle. Tästä seuraa, että kun esimerkiksi kielen perusrakenteet ja ääntäminen ovat hallinnassa, on mahdollista kiinnittää enemmän huomiota tilanteeseen sopivaan viestintään. (CEF 2001, 11, 104–105; EVK 2003, 31, 150.) Viitekehysten näkemys taitojen oppimisesta on sopusoinnussa esimerkiksi Andersonin (esim. 1980) ja McLaughlinin (1987) näkemysten kanssa kognitiivisen taidon oppimisesta (ks. luku 5.3.5).

Elämänhallintataidot (eksistentiaalinen kompetenssi) on erittäin laaja kielenoppijan ja -käyttäjän yleisiin valmiuksiin kuuluva osa-alue. Elämänhallintataidot viittaavat kielenoppijan ja -käyttäjän viestintään vaikuttaviin yksilön asenteisiin, motivaatioon, arvoihin, uskomuksiin, kognitiivisiin tyyliin sekä persoonallisuustekijöihin, kuten esimerkiksi introverttisyys/extroverttisyys, proaktiivisuus/reaktiivisuus, älykkyys, mieleenpainamiskyky, huolellisuus, ahkeruus, kunnianhimo, itsetuntemus, itseluottamus ja omanarvontunto. Katsotaan, että elämänhallintataidot eivät riipu yksinomaan yksilön persoonallisuuspiirteistä vaan ovat opittavissa ja niihin voidaan vaikuttaa. (CEF 2001, 11–12, 105–106; EVK 2003, 31–32, 151–152.) Elämänhallintataidot, kuten esimerkiksi käsitys itsestä ja muista sekä halukkuus olla sosiaalisessa kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa, vaikuttavat voimakkaasti kielenkäyttäjän ja -oppijan tapaan hyödyntää kielenkäyttötilannetta.

Oppimiskyky kytkeytyy kielenoppijan ja -käyttäjän deklaratiiviseen tietoon, taitoihin ja taitotietoon sekä elämänhallintataitoihin, jotka yhdessä luovat perustan kyvyille oppia. Oppimiskykyyn kuuluvat kieli- ja viestintätietoisuus (*language and communication awareness*), yleinen foneettinen tietoisuus ja foneettiset taidot (*general phonetic awareness and skills*), opiskelutaidot (*study skills*) sekä heuristiset taidot (*heuristic skills*). Näiden aspektien yhdistelmät vaihtelevat kielenoppijasta ja -käyttäjistä riippuen. Opiskelutaidot viittaavat kykyyn hyödyntää opetuksen tarjoamat oppimistilaisuudet kuten halukkuuteen puhua, pyytää apua keskustelukumppanilta, tehdä aloitteita ja ottaa riskejä viestintätilanteissa sekä herkkyyteen kiinnittää huomiota kieleen ja kielenkäyttöön. Opiskelutaitoihin kuuluvat myös esimerkiksi pari- ja ryhmätyössä tarvittavat yhteistoiminnalliset taidot, tietoisuus omista vahvuuksista ja heikkouksista oppijana, kyky asettaa omia tavoitteita sekä kyky itsenäiseen opiskeluun. Heuristiset taidot viittaavat yleisesti ottaen kykyyn kohdata ja hyödyntää uutta. Kielen oppimiskyky mahdollistaa hyödyntämään opiskelu- ja oppimistilaisuuksia ja kehittyä kokemusten myötä. (CEF 2001, 11–12, 106–108; EVK 2003, 32–33, 153–155.) Viitekehysten oppimiskykyyn osana opiskelutaitoja sisältyy myös itsearviointikyky, joka Huhdan (1993, 108) mukaan puuttuu useimmista rakennemalleista, vaikka se on olennainen osa kielitaitoa. Opiskelutaitoihin mutta myös elämänhallintataitoihin liittyvät myös kyky ottaa riskejä ja kyky osallistua yhteistoimintaan, jotka ovat tärkeitä ominaisuuksia kielenoppijalle ja -käyttäjälle. Oppimiskykyyn kuuluvat opiskelutaidot ovat kielenoppijalle erittäin keskeinen ja kehitettävissä oleva taito.

Kielellinen viestintätaito (communicative language competences)

Kielellinen viestintätaito viittaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen kielellisiä välineitä käyttäen ja koostuu kolmesta laajasta kompetenssialueesta: kielelliset tiedot ja taidot (*linguistic competences*), sosiolingvistiset tiedot ja taidot (*sociolinguistic competence*) ja pragmaattiset tiedot ja taidot (*pragmatic competences*). Näiden kompetenssialueiden oletetaan sisältävän tiedon, taidot ja taitotiedon (CEF 2001, 13).

Kielelliset tiedot ja taidot käsittävät tiedon, taidot ja taitotiedon sanastosta, fonologiasta ja syntaksista. Yksilön kielellisiin tietoihin ja taitoihin kuuluu kuusi osa-alueita: sanastolliset (*lexical*), kieliopilliset (*grammatical*), semanttiset (*semantic*) ja fonologiset (*phonological*) tiedot ja taidot (*competence*), oikeinkirjoitustaito (*orthographic competence*) ja kirjoituksen äänenlukutaito (*orthoepic competence*). Sanastolliset tiedot ja taidot viittaavat tietoon sanastosta ja taitoon käyttää sitä sekä sanastollisten että kieliopillisten elementtien osalta. Kieliopilliset tiedot ja taidot viittaavat tietoon kieliopillisista keinoista ja taitoon tuottaa kieliopillisesti hyvin muotoiltuja lauseita. Semanttiset tiedot ja taidot viittaavat kykyyn tiedostaa ja hallita merkitysrakenteita.

Fonologiset tiedot ja taidot viittaavat esimerkiksi tietoon ja taitoon havaita ja tuottaa kielen äänteitä ja lauseen prosodiaa. Kielelliset tiedot ja taidot eivät viittaa vain tiedon määrään ja laatuun vaan myös siihen tapaan, jolla tieto on varastoitunut muistiin ja sen muistihakuun. (CEF 2001, 13, 108–118; EVK 2003, 33, 155–167.) Viitekehyksessä esitetty käsitys koskien tiedon edustamista muistissa on rinnastettavissa konstruktivistiseen skeema-käsitteeseen (ks. kuku 5.3.3).

Sosiolingvistiset tiedot ja taidot viittaavat sosiolingvistisiin tietoihin kielenkäytön sosiokulttuurisista ehdoista ja taitoihin käyttää näitä tietoja viestintätilanteissa. On kysymys yhteisön kielenkäyttöä koskevista tiedoista ja taidoista. Kielen katsotaan olevan sosiokulttuurinen ilmiö. Yksilön sosiolingvistiset tiedot ja taidot koskevat deklaratiivisen sosiokulttuurisen tiedon kielellistä puolta, kielenkäyttöä, kuten esimerkiksi sosiaalisia suhteita ilmentäviä tervehdyksiä ja puhutteluja, kohteliaisuussääntöjä ja tiettyihin sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin liittyviä kielellisiä rituaaleja. Sosiolingvistiset tiedot ja taidot muodostavat eräänlaisen yhtymäkohdan kielellisen viestintätaidon eri kompetenssien välille. (CEF 2001, 13, 118–122; EVK 2003, 34, 168–172.) Sosiolingvistiset tiedot ja taidot näyttelevät merkittävää osaa kulttuurinvälisessä viestinnässä.

Pragmaattiset tiedot ja taidot koostuvat diskurssikompetenssista (*discourse competence*) ja funktionaalisesta kompetenssista (*functional competence*). Diskurssikompetenssi viittaa kielenoppijan ja -käyttäjän tietoon ja kykyyn rakentaa suullista tai kirjallista tekstiä ottaen huomioon esimerkiksi johdonmukaisuuden ja sidosteisuuden. Kielenopiskelun alkuvaiheessa ovat yksinkertaiset ja lyhyet lauseet tyypillisiä ja opiskelun edetessä diskurssikompetenssin merkitys kasvaa. Funktionaalinen kompetenssi liittyy tietoon ja kykyyn käyttää kieltä viestinnässä funktionaalsiin tarkoituksiin. Kielen mikrofunktiot ovat asiantietojen ilmoittamiseen ja pyytämiseen, asenteiden ilmaisemiseen ja tunnistamiseen, suostutteluun, seurusteluun (esim. puhuttelu, tervehdykset), diskurssin järjestämiseen (esim. puheenvuoron ottaminen ja aloittaminen) ja viestinnän korjaamiseen liittyviä ilmauksia ja puheenvuoroja sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Kielen makrofunktioita edustavat esimerkiksi kuvaus, kertomus ja argumentointi. Funktionaalinen kompetenssi sisältää myös vuorovaikutusskeemat, jotka viittaavat yksilön tietoon ja kykyyn käyttää kielellisessä viestinnässä sen pohjalla olevia sosiaalisen vuorovaikutuskäytänteiden kaavoja (esim. ostostilanteen skeema). Kielenoppijan ja -käyttäjän sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti vaikuttaa suuresti hänen pragmaattisiin tietoihin ja taitoihin ja niiden kehittymiseen. (CEF 2001, 13, 123–130; EVK 2003, 34, 173–181.)

Strategiat (strategies)

Yksilön kaikkien kompetenssien vuorovaikutuksessa vaikuttavat *strategiat*, jotka ymmärretään hyvin laajasti ja kompleksisesti. Kielenoppija ja -käyttäjä tarvitsee strategioita opiskellessaan ja oppiakseen (*learning strategies*) ja hän hyödyntää strategioita pyrkiessään osallistumaan viestintään kunkin kielenkäyttötilanteen vaatimalla tavalla (*general and communicative strategies*). (CEF 2001, 10, 15–16, 57, 159; ks. myös luku 2.4.3.)

Lopuksi

Eurooppalaisen viitekehyksen (CEF 2001) kielitaitokuvauksessa on nähtävissä Canalen (1983) rakennemallin kompetenssialueet, mutta se on huomattavasti laajempi, monitahoisempi ja erittelevämpi. Siinä otetaan huomioon viestinnällisen kielitaidon rakenne (kielellinen viestintätaito), kielen funktionaalinen käyttö (sosiolingvistiset ja pragmaattiset kompetenssit), kielen prosessointi (strateginen ulottuvuus) sekä muut kielenkäyttöön vaikuttavat tekijät (yleiset valmiudet). Viitekehyksessä otetaan huomioon kielenoppijan ja -käyttäjän tieto ja kyky käyttää tietoa, taito ja taitotieto laajoilta kieleen ja elämään liittyviltä alueilta. On huomattava, että viestinnälliseen kielitaitoon kuuluvat kognitiivisten tekijöiden ohella merkittävässä osassa myös affektiiviset ja persoonallisuustekijät (esim. Hymes 1972; Spolsky 1989, 52–53; Bachman & Palmer 1996, 62–66), jotka Viitekehyksessä sisältyvät elämänhallintataitoihin. Lisäksi Viitekehyksen viestinnällisen kielitaidon kuvauksessa otetaan huomioon myös kielenoppijan ja -käyttäjän sosiaaliset taidot, yhteistoiminnalliset taidot, kulttuurienväliset toimintataidot ja opiskelutaidot.

Lopuksi on tärkeä huomata, että vaikka viestinnällisen kielitaidon eri osa-alueita kuvaillaan käsitteinä erillisinä tieto- ja taitokomponentteina, ne ovat kielenkäytössä tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään (ks. esim. Bachman 1990). Huhta (1993) toteaa, että yleisesti ollaan yksimielisiä siitä, että kielitaito on kokonaisuus eivätkä sen eri osa-alueet ole täysin erillisiä, vaan niissä on jotakin yhteistä. Tätä osoittaa esimerkiksi se, että kielitaidon eri osa-alueiden kielitestit näyttävät korreloivan keskenään. Suullisen ja kirjallisen kielitaidon katsotaan kuitenkin muodostavan omat erilliset kokonaisuutensa, mikä näkyy siinä, että yksilö saattaa hallita hyvin kieltä kirjallisesti mutta ei suullisesti tai päinvastoin. (Huhta 1993, 131–132.)

Viestinnällinen suullinen kielitaito rakentuu Viitekehyksen (CEF 2001) kielitaitokuvauksen mukaan täten laajasta kieleen, kielenoppijaan ja -käyttäjään sekä elämään ja maailmaan liittyvien tietojen, taitojen ja taitotiedon kentästä, jonka monitahoisuudesta opettajan on oltava tietoinen viestinnällistä suullista harjoittelua suunnitellessaan ja oppilaiden harjoittelua ohjatessaan.

Tutkimukseni fokus on kielellisen viestintätaidon osalta sanastollisissa tiedoissa ja taidoissa sekä pragmaattisen kompetenssin osalta funktionaalisissa tiedoissa ja taidoissa käyttää kieltä viestintään. Elämänhallintataitojen osalta fokus on yhteistoiminnallisissa taidoissa ja opiskelutaidoissa. Strategisen kompetenssin osalta tutkimukseni fokusoituu viestintästrategioihin ja tarkemmin vuorovaikutusstrategioihin. Tutkimuksen rajaaminen ei kuitenkaan sulje pois tietoisuutta siitä laajuudesta ja kompleksisuudesta, jota viestinnällinen suullinen kielitaito edustaa. On selvää, että oppilaan fonologiset ja sosiolingvistiset tiedot ja taidot sekä hänen asenteet, motivaatio, arvot, uskomukset, muistikyky, kognitiivinen tyyli ja persoonallisuustekijät näyttelevät merkittävää osaa viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa.

2.4 Suullinen viestintä

Suullisessa viestinnässä tarvitaan kielen, puheen ja kielellisen vuorovaikutuksen hallintaa. Isotalus (1994, 3–4) toteaa, että kun tutkitaan vieraskielistä suullista viestintää, on otettava huomioon sekä soveltavan kielitieteen että puheviestinnän näkökulmat. Puheviestintätaidon kuvauksilla ja viestinnällisen kielitaidon kuvauksilla on Huhdan (1993) mukaan paljon yhteistä, mutta niillä on eri lähtökohta ja eri tavoite. Kielitaitokuvaus on suuntautunut vieraiden kielten opetukseen ja testaukseen kielellisten kompetenssien korostuessa, kun taas puheviestintätutkimus on suuntautunut äidinkielen käyttöön painotuen viestintä-, keskustelu- ja argumentointitaitoihin. (Huhta 1993, 105–107.) Tarkastelen tässä luvussa suullista viestintää sen taitokomponenttien, puhutun kielen piirteiden, viestintästrategioiden ja keskustelun näkökulmasta rakentaessani teoriaperustaa analysoida ja ymmärtää vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua.

2.4.1 Suullinen viestintätaito

Suulliseen viestintään sisältyy sekä taito tuottaa puhetta että ymmärtää puhetta. Puhujan täytyy suunnitella viesti (kognitiiviset taidot) sekä muotoilla (lingvistiset taidot) ja artikuloida (foneettiset taidot) kielellinen ilmaus. Kuuntelijan täytyy puolestaan kuulla ilmaisu (auditiiviset taidot) sekä tunnistaa (lingvistiset taidot), ymmärtää (semanttiset taidot) ja tulkita (kognitiiviset taidot) kielellinen viesti. (CEF 2001, 90.) Vuorovaikutteisessa viestintätilanteessa kuuntelijan täytyy muodostaa verbaalisen ja nonverbaalisen informaation pohjalta merkityksiä sekä muotoilla sopiva vastaus. Tällöin tarvitaan esimerkiksi taitoa arvata sanojen merkitys kontekstin perusteella ja ymmärtää olennainen tieto, vaikka ei ymmärrä jokaista sanaa. (Nunan 1989a, 23, 26.)

Puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä on täten integroituneena samanaikaisesti monia taitoja. Puhuminen ja kuunteleminen eivät ole erillisiä prosesseja (Pinnell & Jaggar 2003, 881). Suullisessa vuorovaikutuksessa puhuminen ja kuunteleminen eivät tapahdu peräkkäisinä toimintoina, vaan produktiiviset ja reseptiiviset prosessit ovat päällekkäisiä eli vaikka puhuja ei ole vielä lopettanut sanottavaansa, kuuntelija alkaa jo suunnitella vastaustaan (CEF 2001, 92). Suullisessa viestinnässä puhujan ja kuuntelijan roolit vaihtelevat ja ne ovat ajoittain samanaikaisia. Viitekehyksessä (CEF 2001, 92) esitetään lisäksi, että diskurssi⁴ on kumulatiivista, mikä viittaa siihen, että vuorovaikutuksen edetessä puhujat lähestyvät toisiaan puhetilanteen tulkittamisessa, kehittävät odotuksiaan ja fokusoituvat relevantteihin asioihin.

Suullisessa viestinnässä tarvitaan muitakin kuin pelkkiä kielellisiä taitoja. Keskeistä siinä on vuorovaikutus. Jokapäiväisessä suullisessa viestinnässä tarpeellisia taitoja ovat Valon (1994) mukaan esimerkiksi seuraavat: ottaa toisten näkökulmat huomioon, kohdentaa sanoma kuulijalle, tulkita kuulijoiden sanallista ja sanatonta palautetta ja mukauttaa sen perusteella omaa puhetta, liittyy oma puheenvuoro toisten viestintään ja osallistua keskusteluun (kommentoida, antaa ja kysyä tietoa jne.) Viestin vastaanottamiseen liittyviä taitoja ovat esimerkiksi taito erottaa keskeiset asiat, taito tehdä kuullusta päätelmiä ja taito antaa puhujalle tarkoituksenmukaista palautetta. (Valo 1994, 34–35.) Myös Lehtonen (1994) korostaa vuorovaikutusta ja jakaa puheviestintätaidon neljään taitokomponenttiin, joita ovat verbaalinen ja nonverbaalinen taito, strategiataito, funktionaalinen taito ja vastaanotto- ja evaluointitaito. Verbaalinen ja nonverbaalinen taito viittaa foneettisiin taitoihin, kielellisiin taitoihin (esim. tilanteen mukainen sanaston ja idiomatiikan hallinta) ja tilanteen mukaisten eleiden ja ilmeiden käyttöön. Strategiataito tarkoittaa vuorovaikutuksen ja sanoman rakentamisen taitoa (esim. taito osallistua keskusteluun, pitää hallussa puheenvuoro ja muotoilla mielipiteensä). Funktionaalinen taito viittaa taitoon antaa ja vastaanottaa informaatiota sekä taitoon havaita sosiaaliset normit ja toimia niiden mukaisesti. Vastaanotto- ja evaluointitaito tarkoittaa sanoman vastaanottamisen ja arvioimisen taitoa (esim. taito havaita sanoman tarkoitus). Onnistunut puheviestintä edellyttää myös sosiaalisia viestintätaitoja, jotka viittaavat kielenkäyttäjän kykyyn mukautua sosiaalisiin tilanteisiin sekä hänen ominaisuuksiin koskien levollisuutta, nokkeluutta, avoimuutta ja artikulaatiota (taito jäsentää sanottavansa hyvin ja tarkoituksenmukaisesti sekä äänteiden, sanojen ja lauseiden että diskurssin tasolla). (Lehtonen 1994, 43, 46–48.) Lehtosen esittämät puheviestintätaidon osakomponentit ovat rinnastettavissa Viitekehyksen (CEF 2001) viestinnällisen kielitaidon kielellisiin ja pragmaattisiin kompetensseihin, sosiolingvisti-

⁴ Diskurssi viittaa Tiittulan (1992, 15) mukaan puhuttuun kieleen ja dialogiseen viestintään.

seen kompetenssiin ja elämänhallintataitoihin (eksistentiaalinen kompetenssi).

Lähestyn suullista viestintää seuraavaksi kolmesta eri tarkastelutasosta: kielen taso, strateginen taso ja käyttökontekstin taso. Perustan suulliselle viestinnälle muodostaa itse kielen muoto eli puhuttu kieli (luku 2.4.2). Toisena näkökulmana on puheen viestintästrateginen ulottuvuus (2.4.3). Kolmantena näkökulmana tarkastelen puheen ehkä tavallisinta käyttökontekstia eli keskustelua (2.4.4).

2.4.2 Puhutun kielen piirteitä

Viestinnällisen suullisen harjoittelun tavoitteena on viestinnällinen suullinen kielitaito, jonka perustana on kielen puhuttu muoto, puhuttu kieli⁵. Kun harjoitellaan suullista viestintää, on otettava huomioon, että puhutulla kielellä on omat piirteensä ja norminsa. Puhuttu kieli on Pinnellin ja Jaggarin (2003) mukaan luonteeltaan sosiaalista ja primaarimpaa kuin kirjoitettu kieli, se on yhdessä elämisen perusta. Jokapäiväinen elämämme perustuu puhutulle kielelle, kuuntelemiselle ja puhumiselle. (Pinnell & Jaggar 2003, 881, 901.)

Puhuttu kieli on kielen alkuperäinen muoto. Kirjoitettu kieli on kuitenkin hallinnut pitkään sekä kielentutkimusta että kielenopetusta. Kirjoitettu kieli edustaa mallia siitä, mitä kieli on ja kirjoitetun kielen normit ovat vaikuttaneet käsitykseen puhutusta kielestä. Kirjakielen traditioiden vaikutus puhutuun kieleen selittyy esimerkiksi sillä, että moniin suullisiin viestinnällisiin tilanteisiin liittyy usein myös kirjoitettuja tekstejä. Kun tietoa haetaan kirjallisista lähteistä, on ymmärrettävää, että kirjoitettu kieli värittää tapaa puhua. (Esim. Säljö 2000, 158, 160–161, 186–187.) Kirjoitettu kieli on vastaavasti integroituneena myös vieraan kielen suulliseen harjoitteluun ja vaikuttaa siihen. Suullisessa harjoittelussa on kuitenkin tärkeä muistaa, että puhuttu kieli on vähemmän, väljemmin ja eri tavalla normitettua kuin kirjoitettu kieli ja että puheen tuottaminen ja vastaanottaminen, käyttötarkoitus sekä viestintätilanteet eroavat kirjoitetusta kielestä.

Olenainen puhutun kielen tuottamiseen vaikuttava tekijä on Bygate'in (1987, 7) mukaan se, että puhuminen tapahtuu aikapaineen alla (*processing conditions*), mikä tarkoittaa sitä, että puhe suunnitellaan ja tuotetaan yleensä lähes samanaikaisesti (ks. myös Tiittula 1992, 19). On huomattava, että aikapaine vaikuttaa myös puheen tulkitsemiseen, mihin esimerkiksi Tiittula (1992, 31–32) viittaa. Toinen puhutun kielen tuottamiseen ratkaisevasti vaikuttava tekijä on puhujien välinen vuorovaikutus (*reciprocity conditions*) (Bygate 1987, 7). Puhuttuun kieleen liittyy lisäksi jatkuva suorituksen moni-

⁵ Viittaa tässä kielen puhuttuun muotoon pääsääntöisesti termillä puhuttu kieli. Käytän rinnalla myös termiä puhe silloin, kun asiayhteydestä käy selväksi, että se tarkoittaa nimenomaan kielen puhuttua muotoa.

torointi, mikä heijastuu tuotettuun diskurssiin (esim. Bygate 1998, 25). Puhuttua kieltä leimaavat täten mm. suunnittelemattomuus, tilannesidonaisuus, epämuodollisuus ja resiprookkisuus (Bygate 1998, 21). Puhuttu kieli on tilannesidonnaista siten, että puheen ilmaukset ovat tulkittavissa mielekkäästi vain puhekontekstin perustalta (esim. Tiittula 1993, 65; ks. myös Yli-Renko 1993, 13).

Ne olosuhteet, jotka liittyvät puhutun kielen tuottamiseen ja vastaanottamiseen sekä viestintätilanteeseen, vaikuttavat sen rakenteeseen ja tulkitsemiseen. Vieraan kielen suullisen harjoittelun analysoimiseksi tarvitaan tietoa niistä piirteistä, jotka ovat tyypillisiä puhutulle kielelle ja jotka erottavat sen kirjoitetusta kielestä. Tarkastelen tässä luvussa puhutun kielen piirteitä, luvussa 2.4.3 tarkastelen suullisen viestinnän strategioita ja luvussa 2.4.4 dialogisen puheen eli keskustelun piirteitä ja normeja. Näiden piirteiden tunnistaminen on Bygaten (1998, 22) mukaan välttämätön tausta kielipedagogiikan kehittämiseksi.

Prosodiset ja paralingvistiset piirteet

Puhuttu kieli koostuu sekä verbaalisista että nonverbaalisista piirteistä. Puhe-tilanteessa viesti ei välity ainoastaan kielen kautta vaan myös nonverbaalisella viestinnällä on tärkeä osuus. Prosodia ja paralingvistiset piirteet luetaan nonverbaalisiin ilmiöihin. Prosodia sisältää kielen kieliopilliseen systeemiin kuuluvan intonaation, painotuksen ja tauotuksen. Paralingvistiset piirteet käsittävät puolestaan äänen käyttöön liittyvät ei-kieliopilliset ilmiöt, esimerkiksi intonaation, äänen voimakkuuden, puh nopeuden ja muun kuin kieliopillisesti määräytyvän tauotuksen. Myös erilaisten epämääräisten äännähdysten, esimerkiksi suomen kielen 'ah' ja 'hm', katsotaan kuuluvan paralingvistisiin piirteisiin. Niillä on monia funktioita, kuten esimerkiksi puheen suunnittelu, kanssapuhujan keskeyttäminen, puheen myötäily, sanoman korostaminen, puheenvuoron vaihtuminen, epäröinti ja kohteliaisuus. Ne ovat tärkeitä elementtejä ei vain puheen tuottamisen vaan myös ymmärtämisen kannalta. (Tiittula 1992, 21–23, 34–35, 72, 82; ks. myös CEF 2001, 129–130.)

Nonverbaaliseen viestintään kuuluvat myös ekstralingvistiset keinot, kuten ilmeet, eleet ja katsekontakti. Säljö (2000, 191) esittää, että puheeseen kuuluvat nonverbaaliset signaalit, kuten eleet ja silmäkontakti sekä prosodiset ja paralingvistiset signaalit tukevat puheen ymmärtämistä ja vaikuttavat monessa tapauksessa ratkaisevasti siihen, miten puhekumppanit tulkitsevat toisiinsa (ks. myös Tiittula 1992; 1993; van Lier 2000, 252). Nonverbaalinen viestintä on suuressa määrin kulttuurisidonnaista ja kontekstisidonnaisempaa kuin verbaalinen viestintä. (Tiittula 1992, 42, 45; 1993, 65; ks. myös CEF 2001, 128–130.) Nonverbaalinen viestintä kuuluu verbaalisen viestinnän

ohella olennaisena osana nimenomaan keskusteluun. Mitä puutteellisempi kielitaito on, sitä tärkeämmäksi tulee nonverbaalinen viestintä.

Sanasto ja lauserakenne

Puhuttu kieli on yleensä yksinkertaisempaa sanastoltaan kuin kirjoitettu kieli. Siinä esiintyy paljon redundanssia, sanasto on suppeampaa ja käytetään paljon frekvenssiltään yleisiä sanoja. Puheen kontekstisidonnaisuus mahdollistaa runsaan pronominiin käytön. Myös konjunktioita käytetään paljon, mutta vain muutamat konjunktiot ovat yleisiä. Puhutulle kielelle ovat tyypillisiä myös ns. diskurssipartikkelit eli erilaiset pienet, semanttisesti lähes tyhjät kielelliset ilmaukset, jotka ilmaisevat kontekstista riippuen erilaisia funktioita (ks. alaluku Tauot, toistot, korjaukset ja täyteilmaukset). (Tiittula 1992, 39–40, 54–66; 1993, 71.) Ajan säästämiseksi puheessa turvaudutaan ellipsin käyttöön eli sanoja ja lauseita yhdistetään ja lyhennetään. Tukeudutaan useimmiten adverbeihin kuin verbien eri aikamuotoihin, epäspesifiisiin ilmauksiin ja pronomineihin mieluummin kuin eksakteihin substantiiveihin. (Bygate 1987, 14, 16.) Puheen epäspesifisiä sanoja ja fraaseja ruotsin kielessä ovat esimerkiksi *en grej, bra, och så vidare, en massa/massor av*.

Lauseiden syntaksi on puhutussa kielessä yleensä yksinkertaisempaa kuin kirjoitetussa tekstissä. Virkkeet ovat suhteellisen lyhyitä ja rinnastuslauseet ovat tavallisempia kuin alisteiset lauseet. Puheelle on tyypillistä elliptisyys myös lausetasolla eli lauseet ovat usein vaillinaisia tai keskeneräisiä ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Puhuttu kieli rakentuukin pikemmin lausekkeiden ja fraasien kuin lauseiden mukaan. (Bygate 1998, 21; 1987, 14, 16.) On huomattava, että puhetilanteen onnistumisen kannalta katsottuna monet keskeneräisistä lauseista eivät kuitenkaan ole vaillinaisia vaan täysin toimivia juuri kontekstista ja puheen dialogisuudesta johtuen, kuten Tiittula (1992, 93, 97) toteaa.

Rutiini-ilmaukset

Puhuttuun kieleen kuuluu olennaisena osana rutiini-ilmauksia. Rutiini-ilmaus koostuu yleensä useasta sanasta, jotka opitaan yhdessä ikään kuin ne olisivat yksi elementti (Richards 1985). Rutiini-ilmaukset ovat kaavamaisia ilmauksia, automatisoituneita fraaseja, jotka on tallennettu muistiin sellaisenaan. Niitä ovat esimerkiksi erilaiset idiomit, vakiintuneet sanonnat ja toistuviin viestintätilanteisiin (esim. tervehdykset, puhelinkeskustelun aloitukset ja lopetukset) kuuluvat rutiininomaiset ilmaukset (esim. Tiittula 1992, 137). Rutiini-ilmauksia kutsutaan myös keskustelufraaseiksi tai gambiteiksi (*formulaic/conversational/canned routines/expressions/utterances // prefabricated patterns // gambits*). Termi *conversational gambit* (Keller 1979) viittaa rutiini-ilmauksiin, joilla puhuja organisoii puheen sisältöä, kuten esimerkiksi

englannin *as a matter of fact...* tai ruotsin *i själva verket...* (Ellis 1985, 167–170; Richards 1985, 92; Richards & Sukkiwat 1985, 130–131, 134; Kristiansen 1992, 14–16; Saleva 1997, 30–31.) Termi *prefabricated pattern* viittaa rutiini-ilmaisuun, jonka joku osa on vaihdettavissa toiseen, kuten esimerkiksi englannin *Can I have a...?* (Kristiansen 1992, 17–19) tai ruotsin *Kan jag få en/ett...?* Tässä tutkimuksessa käytän kaikista kaavamaisista ilmauksista pääsääntöisesti termiä rutiini-ilmaus.

Rutiini-ilmauksilla on monia funktioita. Rutiini-ilmaukset liittyvät läheisesti puheakteihin (*speech act*), jotka viittaavat kapeasti määriteltynä puheen minimaalisimpaan funktionaaliseen yksikköön, kuten esimerkiksi kysyminen, varoittaminen tai anteeksipyyttäminen (Schmidt & Richards 1985, 101). Monia puheakteja voidaan ilmaista erilaisilla konventionaalisilla rutiini-ilmauksilla, esimerkiksi anteeksipyyntöön reagoimisessa englanninkielinen ilmaus *Don't mention it*. Rutiini-ilmaukset ovat hyvin tavallisia erityisesti rituaalisissa viestintätilanteissa, kuten tervehdyksissä ja muissa toistuvissa sosiaalisissa tilanteissa, esimerkkinä englannin ilmaukset *Nice to meet you. Sorry I'm late*. Nämä rutiininomaiset keskustelufraasit ovat ennustettavissa. (Richards & Sukkiwat 1985, 130–131.) Vastaavia ruotsinkielisiä keskustelufraaseja ovat esimerkiksi *Kul att träffas! Ursäkta att jag kommer för sent*. Rutiini-ilmauksia käytetään myös, kun painotetaan sanomaa (esim. en *the main thing is*, ru *det är huvudsak*), esitetään mielipiteitä (esim. en *to my mind*, ru *enligt min mening*), osoitetaan halua pitää puheenvuoro (esim. en *wait a second*, ru *vänta ett tag*) ja ilmaista samaa mieltä olemista (esim. en *that's for sure*, ru *det har du rätt i*) (Tiittula 1992, 137). Rutiini-ilmaukset liittyvätkin läheisesti seuraavassa alaluvussa käsiteltäviin täyteilmauksiin sekä luvussa 2.4.4 käsiteltäviin puheenvuoron ottamiseen ja ylläpitämiseen sekä palauteilmauksiin keskustelussa.

Rutiini-ilmaukset muodostavat Ellisin (1985; 1994) mukaan tärkeän osan yhtä hyvin äidinkieltä puhuvan kuin kielenoppijan puheessa. Vierasta kieltä puhuvalle ne ovat tehokas tapa tuottaa ymmärrettävää viestintää ja selviytyä perusviestinnästä. Richards ja Sukkiwat (1985, 131) toteavatkin, että rutiini-ilmaukset voivat olla kielenoppijalle pelastuskeino (*survival strategy*) selvitä viestintätilanteesta. Kiinteiden keskustelufraasien, valmiiden analysoimattomien yksikköjen (*chunks*) käyttäminen vähentää muistamistaakkaa, koska tällöin ei tarvitse monitoroida yksittäisiä sanavalintoja. Rutiini-ilmaukset ovat hyödyllisiä kielenopiskelijalle, erityisesti kieliopintojen alkuvaiheessa ja heikosti kieltä taitavalle, koska ne helpottavat puheen tuottamisprosessia ja tuovat täten sujuvuutta puheeseen. (Ellis 1985, 155, 167–170; 1994, 82–86; Bygate 1987, 14, 20; Kristiansen 1992, 14–19.)

Kaavamaisien rutiini-ilmausten käyttäminen tekee puheen helpommaksi ja sujuvammaksi, mutta niiden käyttöön liittyy myös ongelmia. Richards ja Sukkiwat (1985, 131) toteavat, että ongelmia syntyy eri kielten erilaisista

konventioista ja kielten välisistä eroista koskien rutiini-ilmausten muotoa ja merkitystehtävää. Richards (1985) mainitsee ongelmia, jotka voivat syntyä siksi, että eri kulttuureissa käytetään eri ilmauksia samoissa tilanteissa. Samalla ilmauksella saattaa myös olla eri merkitys eri kulttuureissa. Myös rutiini-ilmausten liika yleistäminen aiheuttaa ongelmia, esimerkkinä ei-natiivin tervehdys tavatessaan työtoverinsa työpaikalla: Ei-natiivi: *How do you do?* Natiivi: *Oh hi.* (Richards 1985, 121–125; ks. myös Richards & Sukwiwat 1985, 131–134.)

Rutiini-ilmausten oppiminen on Ellisin (1985) mukaan erilaista kuin luovan puheen oppiminen, koska ne opitaan kokonaisina malleina (*pattern memorization*) pikemmin kuin erillisinä elementteinä, joista ne koostuvat. Niiden oppimista auttaa se, että ne ovat erittäin frekventtejä ja niillä on viestinnällinen funktio. Krashenin ja Scarcellan (1978) mukaan rutiini-ilmausten oppiminen ei johda kielen luovaan käyttöön. Monet tutkijat ovat Schmidtin ja Richardsin (1985, 126) mukaan kuitenkin sitä mieltä, että kaavamainen puhe on perustana luovalle puheelle vieraan kielen oppimisessa. Esimerkiksi Fillmoren (1979) mukaan kaavamaisen puheen oppimisen strategia on jopa keskeinen kielen oppimiselle. Rutiini-ilmaukset ovat myös vanPattenin (1990) mukaan tehokas tapa aikuisille oppia vierasta kieltä. Bygate (1998, 28) esittää eri tutkimuksiin viitaten, että muistiorientoituneet oppijat ja viestinnällisesti orientoituneet oppijat saattavat käyttää enemmän kielen analysoimattomia yksiköjä kuin sääntöorientoituneet, analyyttiset tai auktoriteettisuuntautuneet oppijat, jotka saattavat pitää parempana yhdistellä sanoja kuin tukeutua valmiisiin fraaseihin.

Kielenopiskelijalle rutiini-ilmaukset ovat hyödyllinen pohja, kun tavoitteena on luova keskustelu. Kaavamaisen keskustelufraasin käytön hallitseminen viestintätilanteisiin sopivalla tavalla kuuluu merkittävänä komponenttina sosiolingvistiseen kompetenssiin. Kaavamaisen ilmausten käytön hallitseminen saa puheen vaikuttamaan sujuvalta ja luonnolliselta. (Richards & Sukwiwat 1985, 131) Kristiansen (1992, 16) toteaaakin rutiini-ilmausten olevan tärkeitä siksi, että ne palvelevat viestinnällisiä päämääriä ja mahdollistavat oppilaan osallistua keskusteluun jopa minimaalisella kielitaidolla. Rutiini-ilmausten ansiosta kielenopiskelijalle pystytään opettamaan viestinnällistä kieltä huomattavasti aikaisemmin kuin he ovat valmiit analysoimaan näitä sanontoja kielellisesti. Esimerkiksi ruotsin *Kul att träffas!* on rituaaliseen viestintätilanteeseen liittyvä rutiini-ilmaus, jota oppilas voi oppia käyttämään jo ensimmäisestä oppitunnista alkaen, vaikka kielellisesti sen analysoiminen vaatii paljon lisää opiskelua.

Tauot, toistot, korjaukset ja täyteilmaukset

Tauot, epäröinnit ja korjaukset ovat puhutun kielen tyypillisiä piirteitä (Bygate 1998, 21). Puheen tuottaminen on Tiittulan (1992) mukaan vaativa tehtävä

äidinkielisellekin puhujalle ja erityisesti vieraan kielen oppijalle. Puhujan täytyy suunnitella sanottavansa aikapaineen alla samanaikaisesti morfeemisella, syntaktisella, semanttisella ja diskurssitasolla ja puheen tuottamisen aikana hän monitoroi jatkuvasti tuotostaan. Tästä puheen tuottamisprosessin luonteesta seuraa välttämättä, että puheessa esiintyy yleisesti ns. puheen ”häiriöitä” eli katkoja, taukoja, toistoja, uudelleenaloituksia ja -muotoiluja, korjauksia ja täyteilmauksia. (Tiittula 1992, 19, 68–73, 75; 1993, 71; ks. myös Bygate 1987; Saleva 1997, 58.)

Puheen taukoihin, katkoksiin ja keskeytyksiin on erilaisia syitä, niillä on erilaisia funktioita ja ne ”korjataan” eri tavoilla. Tavallinen syy puheen katkoksiin on, että puhujalta puuttuu tarvittava kielellinen elementti, jolloin tauot merkitsevät kielellistä ongelmaa eli ns. leksikaalista hakua. Tällaisen tauon puhuja voi kompensoida käyttämällä parafraaseja (merkityksen esittäminen toisin sanoin) tai muita kompensatiivstrategioita, kuten aloittamalla uudestaan. Keskeytykset ja uudelleenaloitukset ilmaisevat usein puheen suunnittelua. Tauot voivat tällöin ilmetä hiljaisuutena tai ne voidaan myös täyttää esimerkiksi toistoilla, täyteilmauksilla tai reformuloinnilla, jotka viittaavat ilmauksen toistamiseen korjaten tai sitä uudelleen muotoillen (parafrasit). Toistot ja uudelleenmuotoilut voivat olla myös keino sitoa diskursssia, säilyttää puheenvuoro, korostaa ilmaisua ja vakuuttaa. (Bygate 1987, 14, 19–20; Tiittula 1992, 19, 27, 68–81; 1993, 68, 71–72.)

Monet täyteilmaukset, joita kutsutaan myös täytelisäkkeiksi, voidaan rinnastaa kaavamaisiin rutiini-ilmauksiin. Myös ei-leksikaaliset paralingvistiset elementit (esim. *öö*, *mm*) lasketaan täyteilmauksiin. Tiittula (1992) käyttää termiä diskurssipartikkeli. Diskurssipartikkeleilla on puheen tuottamisen ja interaktion kannalta tärkeitä funktioita. Ne ilmaisevat mm. puheen suunnittelua ja puhujan suhdetta sanomaan. Ne yhdistävät diskurssin osia toisiinsa (esim. *jag menar*, *alltså*), pitävät yllä keskustelua ja osoittavat puheenvuoron varaamista. Ne voivat toimia kontaktisignaaleina (esim. *ser du*, *hör du*), tauon täytelisäkkeinä ja palauteilmauksina. (Tiittula 1992, 60–65, 73, 76.) (Ks. myös luvun 2.4.4 alaluku Puheeseen reagoiminen.)

Tauot, toistot, reformuloinnit ja täyteilmaukset antavat aikaa puheen suunnittelulle ja helpottavat puheen tuottamista. Niiden käytön hallitseminen ei ole tärkeää vain puheen tuottamisen ja sujuvuuden kannalta, vaan niillä on merkitystä myös vuorovaikutuksen kannalta. Ne lisäävät puheen redundanssia ja helpottavat täten myös puheen ymmärtämistä.

Lopuksi

Puhutulla kielellä on täten omat norminsa ja puhe kuulostaa kieliopillisesti vähemmän täydelliseltä kuin kirjoitettu kieli. Puhuttu kieli ei ole kirjoitettu

kieltä, jota puhutaan. Puhuttua kieltä ei voida myöskään arvioida kirjoitetun kielen mittapuiden mukaan. Viestinnälliseen kielenopetukseen kuuluu, että kielenopiskelija saa tietoa puhutun kielen piirteistä ja hänellä on mahdollisuus harjoitella niitä. Vieraan kielen puhujan on erityisen hyödyllistä harjoitella käyttämään rutiini-ilmauksia ja täyteilmauksia saadakseen suunnittelu-aikaa puheen tuottamisessa ja ylläpitääkseen keskustelua. Vieraan kielen puhuja tarvitsee viestintästrategisia keinoja sekä puutteellisen kielitaidon kompensoimiseksi että keskustelun ylläpitämiseksi, mitä tarkastelen seuraavassa luvussa.

2.4.3 Viestintästrategiat

Viestintästrategioita on teoretisoitu ja tutkittu hyvin laajasti. Viestintästrategiat muodostavat kompleksisen ja vaikeaselkoisen tutkimusalueen ja tarkastelen tässä ainoastaan viestintästrategioiden luokituksia pääpiirteissään. Viestintästrategioiden luokitteluun on kehitelty monia viitekehyksiä, joissa viestintästrategioiden määrittely vaihtelee ja samoja termejä käytetään eri merkityksin. Yleisesti viestintästrategiat määritellään, kuten esimerkiksi Canale (1983), verbaalisiksi ja nonverbaalisiksi keinoiksi lisätä vuorovaikutteisen viestinnän onnistuneisuutta tai keinoiksi kompensoida puuttuvaa kielitaitoa. Niitä viestintästrategioita, joita käytetään korvaamaan kielellisiä puutteita puheen tuottamisessa ja tulkitsemisessa, kutsutaan kompensatiostrategioiksi (esim. Bygate 1987, 19). Kuitenkin usein kun puhutaan viestintästrategioista, tarkoitetaan pelkästään kompensatiostrategioita. Tukeudun Ellisin (2003), jonka mukaan kompensatioaspektin korostaminen on liian kapea näkemys viestintästrategioista. On myös huomattava, että vaikka useimmat viestintästrategiat liittyvät sanastoon, niitä voidaan soveltaa yhtä hyvin ääntämiseen, kielioppiin tai pragmatiikkaan. (Ellis 2003, 74, 76).

On erotettavissa kaksi laajaa teoreettista lähestymistapaa viestintästrategioihin. Viestintästrategioita voidaan Ellisin (1994) mukaan tarkastella, kuten Larsen-Freeman ja Long (1991) tekevät, keskustelun ylläpitämisen keinoina, diskurssistrategioina, jotka ilmenevät kielenkäyttäjien välisessä vuorovaikutuksessa. Diskurssistrategiat, jotka ovat kuuntelijaorientoituneita ja kohdistuvat ratkaisemaan ymmärtämiseen liittyviä ongelmia, tunnetaan merkitysneuvotteluna (*negotiation of meaning*) (ks. luku 5.3.6). Toisessa lähestymistavassa viestintästrategioita tarkastellaan vieraan kielen käyttöön sisältyvinä sisäisinä kognitiivisina prosesseina ja niitä pidetään tyypillisesti puhujaorientoituneina. Tässä lähestymistavassa erotetaan interaktiivinen ja psykolingvistinen lähestymistapa. (Ellis 1994, 397–399; 2003, 70–76.)

Interaktiivista lähestymistapaa viestintästrategioihin edustaa Tarone (esim. 1983), jonka mukaan viestintästrategiat sisältävät kahden puhujan mo-

lemminpuolisen yrityksen päästä yhteisymmärrykseen merkityksestä tilanteissa, joissa puhujat eivät jaa yhteistä merkitystä. Puhuja voi tällöin välttää ilmaisemasta tarkoittamaansa merkitystä tai yrittää ilmaista sen toisella tavalla. Taronen typologian mukaan viestintästrategiakategorioita ovat parafraseit (*paraphrase*), lainaaminen (*borrowing*) ja välttely (*avoidance*). Parafraseihin sisältyy tarkoitettua sanaa vastaavia likimääräisiä ilmauksia, puhujan omia sananmuodostuksia ja kiertoilmauksia. Lainaaminen viittaa tietoiseen transferiin muista kielistä eli ilmauksen kääntämiseen sanasta sanaan äidinkielestä tai kielikoodin vaihtamiseen johonkin muuhun kieleen. Lainamiseen luetaan myös avun pyytäminen ja mimiikka, joka viittaa nonverbaalisten strategioiden käyttämiseen. Välttely viittaa aihepiiriin välttämiseen tai aloitusta sanomasta luopumiseen. Tarone tekee eron viestintästrategioiden ja tuottamisstrategioiden välillä. Tuottamisstrategiat viittaavat hänen mukaansa kielenkäyttäjän yritykseen käyttää lingvististä systeemiään tehokkaasti minimaalisin ponnistuksin. Ne eroavat viestintästrategioista siinä, että niihin ei liity vuorovaikutuksellista merkitysneuvottelua. Taronen mukaan viestintästrategioiden suhde oppimisstrategioihin (yritys kehittää lingvististä ja sosiolingvististä kompetenssia) on ongelmallinen. Voidaan käyttää viestintästrategiaa, joka on myös tai ei ole oppimisstrategia ja päinvastoin. On tapauksia, joissa näitä strategioita ei pystytä erottamaan toisistaan, ja toisaalta sellaisia tapauksia, joissa nämä strategiat ovat selvästi erotettavissa. (Tarone 1983, 62–67.) Ellis (1994, 400) puolestaan esittää, että viestintästrategiat eroavat oppimisstrategioista siinä, että viestintästrategioihin turvaututaan viestintäpaineessa, jolloin ne ovat lyhytkestoisia ratkaisuja kielelliseen ongelmaan. Viestintästrategioiden luokittelua Taronen typologian mukaisesti on kritisoitu (ks. Ellis 1994, 397–398).

Psykolingvististä lähestymistapaa viestintästrategioihin edustavat puolestaan Faerch ja Kasper (1983), joiden mukaan viestintästrategiat nähdään strategisina suunnitelmina osana puheen tuottamisen suunnitteluprosessia. Puhuja turvautuu viestintästrategioihin, kun hän huomaa kielellisiä ongelmia eikä pysty toteuttamaan alkuperäistä suunnitelmaansa. Ratkaisuna voidaan käyttää tavoitteen vaihtamista ja turvautua välttelystrategiaan (*reduction strategy*) tai käyttää vaihtoehtoista suunnitelmaa ja turvautua saavutusstrategiaan (*achievement strategy*). (Faerch & Kasper 1983, 36–40.) Faerchin ja Kasperin typologiassa on yhtäläisyyksiä Taronen typologian kanssa koskien välttelyä. Kielenkäyttäjän persoonallisuuspiirteiden ja erityisesti hänen halukkuutensa ottaa riskejä katsotaan vaikuttavan siihen, turvautuuko hän välttämis- vai saavutusstrategioihin. Poulisse (1997) väittää, että kielenopiskelijat pyrkivät selkeään ja ekonomiseen ilmaisuun, mikä motivoi heidän viestintästrategioiden valintaa siten, että he esimerkiksi todennäköisesti yrittävät ensin käyttää äidinkieltään, joka tyydyttää molemmat periaatteet, ja vasta sitten soveltavat muita strategioita.

Eurooppalaisessa viitekehyksessä (CEF 2001) strategiseen kompetenssiin sisältyvät strategiat määrittellen kielenkäyttäjän keinoksi aktivoida ja tasapainottaa taitojaan ja toimintojaan vastatakseen kontekstin mukaisen viestinnän vaatimuksiin ja suorittaakseen tehtävän mahdollisimman hyvin omaan tavoitteeseensa nähden. Viestintästrategiat jaetaan tuottamis-, vastaanottamis-, vuorovaikutus- ja merkityksenvälittämisstrategioihin ja niiden käyttöön liittyy metakognitiivisella tasolla suunnittelu, toimeenpano, toimeenpanon monitorointi ja korjaaminen. Tuottamisstrategiat viittaavat puhujan ilmaisuvaraston käyttöön hänen pyrkiessään vastaamaan tehtävän vaatimuksia niin hyvin kuin mahdollista, jolloin hän pyrkii hyödyntämään suorituskäytönsä vahvuudet ja siirtämään heikkoudet taka-alalle. Tuottamisstrategiat jaetaan välttämisystrategioihin (*avoidance strategies*), jolloin puhuja laskee tehtävän vaatimuksia resurssiansa mukaisiksi, ja saavutusstrategioihin (*achievement strategies*), jolloin puhuja etsii keinoja vastatakseen tehtävän vaatimuksiin. Esimerkkejä saavutusstrategioista ovat parafrasit ja erilaiset kiertoilmaukset. Vastaanottamisstrategiat liittyvät puolestaan kuulijan viestintäkontekstissa aktivoituneiden skeemojen virittämiin odotuksiin puhujan viestintätavoitteesta ja tämän pohjalta tapahtuvaan viestin tulkintaan. (CEF 2001, 57, 63–64, 72.)

Suullisessa viestintätilanteessa kielenkäyttäjä toimii vuorotellen puhujana ja kuuntelijana, kun hän rakentaa yhdessä puhekumppani(e)nsa kanssa merkityksistä neuvotellen keskustelua. Tällöin kielenkäyttäjän vastaanottamis- ja tuottamisstrategiat vuorottelevat ja menevät usein päällekkäin. Näiden lisäksi tarvitaan vuorovaikutusstrategioita (diskurssi- ja yhteistoimintastrategiat), jotka viittaavat vuorovaikutusprosessin ohjaamiseen, keskustelijoiden yhteistoimintaan merkitysten luomisessa ja puheen rakentamisessa, kuten puheenvuoron ottaminen ja antaminen, avun pyytäminen, selvennyksen pyytäminen ja antaminen sekä väärinymmärrysten selvittäminen. Puheen aikana puhujat käyttävät puheenvuoron vaihtamisen strategioita esimerkiksi saadakseen aloitteen keskustelussa, vahvistaakseen yhteistoimintaa tehtävässä, pitääkseen keskustelua oikeassa suunnassa, edistääkseen yhteisymmärrystä sekä voidakseen pyytää apua viestin muotoiluun. (CEF 2001, 14, 73, 84–85.)

Viestin merkityksen välittäminen (*mediation*⁶) viittaa viestintään, jossa kielenkäyttäjä ei ilmaise omia merkityksiään vaan toimii viestin välittäjänä, esimerkiksi tulkkina, kahden tai useamman henkilön välillä, jotka eivät puhu samaa kieltä. Viestin merkityksen välittämisestä on kysymys myös esimerkiksi silloin, kun oppilas välittää merkityksiä auttaessaan oppilastovereitaan. (CEF 2001, 57, 87–88.) Eurooppalaisessa viitekehyksessä viestintästrategiat nähdään täten hyvin laajasti ja monitahoisesti. Niiden luokittelussa ja termeissä on yhtymäkohtia, mutta myös monia eroja, esimerkiksi Taronen (1983) ja Faerchin ja Kasperin (1983) ylläesitettyihin luokitteluihin.

⁶ Muissa konteksteissa sanan *mediation* yleinen merkitys on 'välitteisyys'.

Viestintästrategioiden käyttöä valaisevat esimerkiksi Wendenin (1987a) ja Poulissen (1990) tutkimukset. Wendenin (1987a) tutkimus osoittaa, että kielenopiskelijat, jotka korostavat oppimisen tärkeyttä, käyttävät kognitiivisia strategioita, jotka auttavat heitä muistamaan kielen yksiköjä. Sellaiset kielenopiskelijat, jotka korostavat kielen käytön tärkeyttä, käyttävät sen sijaan viestintästrategioita. Poulissen (1990) tutkimuksen päähuomioita on, että vähemmän taitavat kielenopiskelijat käyttävät enemmän viestintästrategioita kuin taitavammat. Bygate esittää puolestaan (1998, 27–28) Bialystokiin (1983) perustaen, että vieraan kielen puhujien viestintästrategioiden käyttö näyttää heijastavan kielitaidon tasoeroja vähemmän taitavien puhujien käytössä enemmän äidinkielen pohjautuvia strategioita. Skehan (1998a) väittää, että ne kielenoppijat, jotka käyttävät viestintästrategioita kompensoimaan lingvistisiä ongelmiaan eli kompensaatiostrategioita, voivat fossilisoitua, koska tällöin heille ei synny mitään viestinnällistä tarvetta välikielen kehittämiseen. Ellis (2003, 84) esittää kuitenkin vastaväitteenä, että vaikka viestintästrategiat eivät vaikuta lingvistisen kompetenssin kehittymiseen, ne saattavat vaikuttaa strategisen kompetenssin kehittymiseen.

Jokaiselle kielenkäyttäjälle, ja erityisesti vieraan kielen opiskelijalle ja oppijalle, viestintästrategiat ovat olennainen keino selvittää viestinnän vaatimuksista. On tärkeää, että viestintästrategioita opetetaan kielenopiskelijoille, kuten esimerkiksi Faerch ja Kasper (1983) suosittelevat.

Tässä tutkimuksessa tukeudun ensisijaisesti Viitekehyksen (CEF 2001) luokitteluun koskien viestintästrategioita. Tutkimukseni keskiössä on viestinnän vuorovaikutusaspekti ja etualalle nousevat tällöin vuorovaikutusstrategiat. Myös diskurssistrategiat, jotka viittaavat merkitysneuvotteluun kohdistuviin viestintästrategioihin (Larsen-Freeman & Long 1991; Ellis 2003), ovat tutkimukseni kannalta merkittäviä (luku 5.3.6).

2.4.4 Keskustelu

Puhuttu kieli liittyy olennaisena osana erilaisiin sosiaalisiin arkitilanteisiin, joissa vaihdetaan tietoja ja ajatuksia sekä ylläpidetään sosiaalisia suhteita. Tiittula (1992) toteaa, että puhutun kielen tavallisin käyttötilanne on keskustelu. Keskustelu edustaa dialogista viestintää, jonka keskeisiä kriteereitä ovat puheen ”interaktiivinen konstituointi ja osanottajien kooperatiivisuus”. (Tiittula 1992, 38, 108, 132–133.) Kun kysytään esimerkiksi *Talar du svenska?*, tarkoitetaan puhumisella usein juuri keskustelua. Brown (2001, 267) esittää, että hyvän kielitaidon kriteerinä pidetään juuri kykyä toimia vuorovaikutuksessa toisten puhujien kanssa, osallistua keskusteluun.

Kasvotusten tapahtuva keskustelu ymmärretään aika- ja tilannesidonnaisena vuorovaikutuksena, dialogisena diskurssina. Lehtonen (1994, 96) mää-

rittelee keskustelun viestintätilanteeksi, jossa puheenvuorot vaihtuvat henkilöltä toiselle ja jossa kysytään ja vastataan sekä kommentoidaan toisten puheenvuoroja. Kasvotusten tapahtuva keskustelu on puhujien välistä yhteistoimintaa. Puhujien välinen vuorovaikutus ilmenee esimerkiksi paneutumisen tai välinpitämättömyyden piirteinä, korjaamisena, resiprookkisina avauksina ja lopetuksina sekä vuorovaikutteisena merkitysneuvotteluna, kuten Bygate (1998, 21) esittää. Säljö (2000) kuvaa keskustelua (*sam-tala*) puolestaan puhujien väliseksi yhteistyöksi (*sam-arbete*) ja yhdessä ajattelemiseksi (*sam-tänka*). Puhetta tukee nonverbaaliset signaalit kuten eleet, ruumiinasento, silmäkontakti, äänenpaino ja muut paralingvistiset signaalit, jotka usein ratkaisevat sen minkä merkityksen osapuolet antavat sanotulle. Keskustelijat pyrkivät yleensä ymmärtämään toisiaan ja tulkintaongelmissa pyytävät esimerkiksi selvennystä tai näyttävät ilmein tai elein kysyviltä. (Säljö 2000, 191.) Keskustelu edustaa täten puhetta, joka syntyy merkityksistä neuvotellen puhujien välisenä vuorovaikutuksena ja yhteistyönä.

Keskusteluun liittyy olennaisena osana viestinnän vuorovaikutuksellinen aspekti. Dialoginen puhetilanne edellyttää puheen tuottamista ja kuuntelemista. Näiden taitojen osat, esimerkiksi sanasto, kielioppi, ääntäminen, sujuvuus ja diskurssin organisointikyky, toimivat yhteistyössä keskusteltaessa (Huhta 1993, 83). Keskustelutilanteessa ei riitä vielä se, että osaa tuottaa puhetta vaan pitää myös ymmärtää ja tulkita sitä oikein. Puheen tulkintaan vaikuttavat esimerkiksi se, mikä syy kuuntelijalla on kuuntelemiselle, hänen sosiaaliset tiedot ja taidot, taustatiedot, hänen tiedot edeltävästä kontekstista ja tilanteeseen liittyvät odotukset (Nunan 1989a, 26). Keskustelutaito vaatiikin Lehtosen (1994, 44) mukaan enemmän kuin puhetaito, joka tarkoittaa taitoa esittää asiansa kuulijalle. Myös Saleva (1997, 36) toteaa, että puhetaidot ovat keskustelussa välttämättömiä mutta eivät riittäviä. Keskustelutaidossa on Sallisen (1994a, 28) mukaan hahmotettavissa selvä taksonomia: oman mielipiteen ilmaiseminen, perusteleminen, toisten puheenvuorojen kuunteleminen, ajatusten kehittäminen, kommentointi ja osallistumistapojen joustava mukauttaminen meneillään olevaan keskusteluun.

Keskustelutilanteet eroavat Tiittulan (1992, 110) mukaan siinä, miten paljon tapahtuu puheen suunnittelua ennen varsinaista keskustelua, mikä on tilanteen muodollisuusaste, mitkä ovat osallistujien väliset suhteet sekä mikä on keskustelun funktio. Brown ja Yule (1983) tekevät jaon kahden puheen perusfunktion välillä: interaktionaalinen funktio, jossa puheen pää tarkoitus on sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen ja transaktionaalinen funktio, joka koskee ensisijaisesti informaation välittämistä. Koherentin ja onnistuneen transaktionaalisen puheen tuottaminen on Brownin ja Yule'in mukaan kognitiivisesti vaativa tehtävä, johon kielenoppijan pitää saada paljon harjoittelua. (Brown & Yule 1983, 19–20.) Interaktionaalinen puhe koostuu usein lyhyistä puheenvuoroista, esimerkkinä *small talk* -keskustelu. Transaktionaalinen pu-

he koostuu puolestaan pitemmistä puheenvuoroista, esimerkkinä tarinan kertominen ja kannanotto keskustelussa. (Ks. esim. Saleva 1997, 34–35.) Puheeseen, jota käytetään sosiaaliseen tarkoitukseen (*phatic communication*), kuuluu Richardsin (1985, 90) mukaan kolme elementtiä: keskustelijan verbaalisesti ja elein ilmaisema kiinnostus keskustelukumppanin puhetta kohtaan (esim. englannin *mmm, yeah, really*), konventionaalisiin puheenaiheisiin (*“canned topics”*) turvautuminen ja tilannesidonnaisten rutiini-ilmausten käyttäminen sekä puheenvuoron vaihtumiseen liittyvien konventionaalisten normien ja ilmausten hallitseminen. Myös yleisluontoinen transaktionaalinen keskustelu edellyttää kielellisiä vuorovaikutustaitoja ja konventionaalisten ilmausten käyttöä.

Keskustelu edustaa puhetilannetta, jossa kielenkäyttäjä tarvitsee kielellistä viestintätaitoa kokonaisuudessaan eli itse kielellisten tietojen ja taitojen lisäksi myös pragmaattisia ja sosiolingvistisiä tietoja ja taitoja sekä suuressa määrin myös yleisiä valmiuksia (ks. luku 2.3.2). Richards ja Sukwiwat (1985) esittävät, että keskustelukompetenssiin (*conversational competence*) kuuluu taito käyttää kieltä konventionaalisella tavalla, mikä tarkoittaa taitoa hallita kieleen kuuluvia konventionaalisia ilmauksia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. On esimerkiksi huomattava, että monet kieliopillisesti oikeat lauseet eivät vastaa kielen konventionaalista käyttöä. (Richards & Sukwiwat 1985, 129–130.) Keskustelussa tulee osata ottaa huomioon puhekumppaneiden näkökulmat ja toimia kulttuurinmukaisesti, mikä edellyttää kompleksista sosio-kulttuurista valmiutta (Säljö 2000, 233). Puhutun kielen säännöt, esimerkiksi puheen vuorotteluun ja kohteliaisuuteen liittyvät seikat, ovat kulttuurisidonnaisia.

Puheenvuoron ottaminen ja ylläpitäminen, puheen yhteinen muotoilu sekä keskustelukumppanin puheeseen reagoiminen ovat keskeisiä keskustelussa tarvittavia taitoja, viestintä- ja vuorovaikutusstrategioita, joita tarkastelen lyhyesti seuraavaksi.

Puheenvuoron ottaminen ja ylläpitäminen

Keskustelun säätely eli puheenvuoron ottaminen, hallussa pitäminen ja luovuttaminen, kuuluu Lehtosen (1994, 47) mukaan hyvään viestinnälliseen kielitaitoon yhtenä tärkeänä strategiataitona. Onnistuneen dialogisen puheen kannalta puhujan pitäisi kyetä ilmaisemaan halunsa puhua ja pitämään puheenvuoro täyttämällä taukoja sopivilla epäröinti-ilmauksilla (Bygate 1987, 39–40). Rutiini-ilmausten käyttäminen on yksi tärkeä keino organisoida puheen vuorottelua ja myös saada lisää aikaa puheenvuoron säilyttämiseksi (Tiittula 1992, 128–130, 137). Puheenvuoron ottaminen ja ylläpitäminen ovat kulttuurisidonnaisia keskustelutaitoja, jotka ohjaavat dialogista diskurssia. Puheenvuorojen vaihtumisen nopeus on erilaista eri kulttuureissa riippuen niiden suhtautumisesta hiljaisuuteen (Saleva 1997, 37). On kuitenkin tavallis-

ta, että kielenoppija käyttää äidinkielen puheen vuorottelumallia myös puhuessaan vierasta kieltä (ks. Yli-Renko 1993, 69–71; Hildén 2000, 310).

Puheen yhteinen muotoilu

Keskustelu edustaa dialogista viestintää, jossa puhujien välisellä interaktiolla ja puhumisen dynaamisella luonteella on olennainen merkitys. Puheen dynaamisuus ilmenee puheen yhteisenä muotoiluna. Viitekehyksessä (CEF 2001, 84) esitetään, että puheen yhteisen muotoilun voi katsoa olevan yksi tekijä, joka tuottaa kasvotusten tapahtuvaan keskusteluun tekstuaalista, lingvististä, paralingvististen piirteiden ja kontekstuaalisten vihjeiden redundanssia. Puhe syntyy vuorovaikutuksessa keskustelukumppaneiden vaikuttaessa toistensa puheeseen. Keskustelussa yleensä kaikki puhujat yhdessä vaikuttavat siihen, mitä sanotaan ja miten asia sanotaan. On tavallista, että toinen jatkaa keskustelua siitä, mihin toinen on jäänyt. Keskustelijat täydentävät myös usein toistensa puhetta, jolloin syntyy ”kollektiivista puhetta”. Täydentämisessä voi olla kysymys siitä, että autetaan löytämään sopiva kielellinen ilmaus tai osoitetaan kuuntelijana kiinnostusta. Puhujat käyttävät myös hyväkseen toistensa ilmauksia. Puhuja voi aloittaa oman puheenvuoronsa toistamalla toisen puhujan repliikin ja helpottaa näin oman puheenvuoronsa muotoilemista. Toistamalla keskustelukumppanin ilmaisuja voi myös esimerkiksi ilmaista ymmärtäneensä, olevansa samaa mieltä tai kyseenalaistavansa sanoman. Keskustelulle on lisäksi tyypillistä, että puhutaan päällekkäin, millä voi olla hyvin erilaisiakin merkityksiä. Päällekkäin puhuminen voi olla osoitus esimerkiksi hyvästä yhteisymmärryksestä, erimielisyydestä tai haluttomuudesta kuunnella toista. (Tiittula 1992, 38, 95, 111–121; 1993, 65–66, 75; ks. myös Yli-Renko 1993, 13.)

Puheen yhteinen muotoilu kuuluu tärkeänä osana luontevaan dialogiseen diskurssiin. Bygate (1987, 29–33) puhuu ”hyvästä viestijästä”, jonka ominaisuuksiin kuuluu osallistua keskustelun yhteiseen rakentamiseen. Hyvä viestijä tarkistaa esimerkiksi, että toinen on ymmärtänyt ja mukauttaa puheensa toisen palautteeseen. Vieraan kielen puhujan on tärkeä olla tietoinen puheen yhteiseen muotoiluun liittyvien ilmausten ja vuorovaikutussääntöjen kulttuurisidonnaisuudesta.

Puheeseen reagoiminen

Viestintätilanteen vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, kuinka keskustelijat reagoivat toistensa puheeseen vai reagoivatko ollenkaan. Palautekäyttäytyminen osoittaa aktiivista kuuntelua ja kiinnostusta keskustelukumppanin sanoa kohtaan ja ohjaa merkittävällä tavalla hänen puhettaan.

Kaavamaiset rutiini-ilmaukset, toistot, täyteilmaukset ja päällekkäispuhunta (ks. luku 2.4.2) ovat yleisiä keinoja antaa puhujalle palautetta dialogi-

nessa diskurssissa. Palautteet voivat Tiittulan (1992) mukaan olla nonverbaalisia (esim. nyökkäys, päänpudistus), minimipalautteita (esim. ynähdykset, interjektiot) tai yhden tai useamman sanan käsittäviä ilmauksia. Myös vaikeaminen tulkitaan tietyissä tilanteissa palautteeksi. Palautteilla kuuliija voi esimerkiksi ilmaista, onko hän kuullut tai ymmärtänyt sanoman tai mitä mieltä hän on sanomasta. Kuuliija voi myös osoittaa, haluaako hän puheenvuoron vai haluaako hän puhujan jatkavan. Kuuliija voi tehdä täydennyskysymyksiä ja varmistaa, että on ymmärtänyt puhujan oikein. (Tiittula 1992, 112–113; 1993, 74–75.)

Palautteiden määrä ja laatu vaihtelevat kulttuurista, puhetilanteesta ja puhujasta riippuen. Esimerkiksi ruotsin kielessä palauteilmaukset ovat hyvin tavallisia. Allwoodin (1987, 14) ruotsin puhekieltä koskevan tutkimuksen mukaan peräti 5–15 % sanastosta oli palautteita ja 55–75 % ilmauksista sisälsi palautteita. Palauteilmaukset ovat Allwoodin (1988, 10) mukaan erityisen tärkeitä kielenoppijoille. Heidän käyttämistä ilmauksista on keskimäärin 21 % palauteilmauksia ja esimerkiksi substantiiveja vain 14 %. Ruotsin kielen palauteilmauksia ovat esimerkiksi *ja, jaa, jaja, jaha, ja'a, ja ja, jaså, ja då, ja just, så, OK, säkert, just det, precis, exakt, absolut, bra, fint, så trevligt, så intressant*.

Lopuksi

Puheenvuoron ottaminen ja ylläpitäminen, puheen yhteinen muotoilu sekä keskustelukumppanin puheeseen reagoiminen edustavat pragmaattista ja sociolingvististä kompetenssia ja ne kuuluvat olennaisena osana viestinnälliseen suulliseen kielitaitoon. Nämä puheen piirteet ovat pitkälti kulttuurisidonnaisia ilmiöitä ja on välttämätöntä, että niiden käyttöä harjoitellaan. Esimerkiksi Richards ja Sukwiwat (1985, 129–134) esittävät, että näiden keskustelulle tyypillisten piirteiden merkitys tulee ilmeiseksi varsinkin silloin, kun niiden käyttöä ei hallitse. Jos kielenoppija siirtää käyttäytymismallit näissä keskustelupiirteissä äidinkielestä vieraaseen kieleen, se häiritsee viestintää ja saattaa aiheuttaa jopa viestintäkatkoksia.

2.5 Vieraan kielen puhujan ongelmia

Kielenopiskelijan ja -oppijan ongelmat vieraan kielen puhujana ovat moninaisia. Ongelmat liittyvät yleisiin valmiuksiin, strategiaihin sekä kielelliseen viestintätaitoon koskien kielellisiä, sociolingvistisiä ja pragmaattisia tietoja ja taitoja (ks. luku 2.3.2). Puutteelliset kielelliset tiedot ja taidot ja viestintästrategiat aiheuttavat vieraan kielen puhujalle ongelmia suullisissa viestintätilan-

teissa. Esimerkiksi Yli-Rengon (1993, 59, 68) tutkimus suomalaisten suullisesta kielitaidosta saksan ja englannin kielessä Suomessa asuvien amerikkalaisten, englantilaisten ja saksalaisten arvioimina osoittaa, että häiritsevin tekijä suomalaisten puhuessa englantia tai saksaa on juuri rajoittunut sanavarasto.

Viestintäarkeus on yksi niistä monista kompleksisista kognitiivisista ja affektiivisista tekijöistä, jotka ovat mukana vaikuttamassa suullisessa viestintätilanteessa. Niukka sanavarasto, puutteelliset viestintästrategiat, riittämättömät kokemukset puhetilanteista ja epäonnistumisen pelko voivat Lehtosen (1994, 50–51, 89–90) mukaan johtaa viestintätilanteesta vetäytymiseen ja vaikenemiseen, mikä on tyypillistä usein erityisesti aralle ja epävarmalle puhujalle. Sallinen (1994c, 68) tuo esille, että puhujan negatiivinen käsitys omasta sujuvuudesta näyttää liittyvän viestintäarkeuteen.

Vieraan kielen puhujan ongelmia aiheuttavat Tiittulan (1992) mukaan puutteellisten dialogisten taitojen lisäksi puutteet puheen sujuvuudessa ja kulttuurierojen tuntemisessa, joita käsittelen seuraavaksi.

Ei-sujuva puhe

Sujuvuus ja propositionaalinen⁷ tarkkuus ovat Viitekehyksen (CEF 2001) mukaan tekijöitä, jotka vaikuttavat ratkaisevasti vieraan kielen puhujan onnistumiseen. Sujuvuus viittaa kykyyn puhua ilman häiritseviä taukoja ja selvitä viestintäkatkoksista. Propositionaalinen tarkkuus viittaa kykyyn muotoilla ajatuksensa niin, että tarkoitus tulee selväksi. On kysymys kielellisen viestintätaidon pragmaattisiin tietoihin ja taitoihin kuuluvasta funktionaalisesta kompetenssista. (CEF 2001, 128.) Brown (2001, 268) määrittelee kielen tarkkuuden selkeäksi, kieliopillisesti ja fonologisesti oikeaksi kieleksi ja kielen sujuvuus on hänen mukaansa luontevaa kieltä.

Puheen sujuvuus on vaikeasti määriteltävä ja suhteellinen käsite (esim. Sajavaara 1987; Lehtonen 1994; Jaakkola 1997; Saleva 1997). Brumfitin (1984, 52–57) mukaan sujuvuudella tarkoitetaan usein puheen nopeutta, jatkuvuutta, koherenssia, tilanneherkkyyttä ja luovuutta. Skehanin ja Fosterin (1997) mukaan sujuvuus viittaa suoritukseen, jossa ei ole tarpeettomia taukoja ja vääriä aloituksia ja sen mittareita ovat esimerkiksi taukojen pituus sekä toistojen, väärin aloitusten, uudelleen muotoilujen ja sanojen määrä yhdessä puhevuorossa. Dialogisen puheen sujuvuus liittyy Tiittulan (1992) mukaan tuottamisen ja vastaanottamisen sujuvuuteen sekä keskustelun sujuvuuteen. Puheen tuottamisen sujuvuus liittyy epäröintien määrään sekä epäröintitauko-

⁷ Propositio on sanojen kytkeä muodostettaessa väitteitä asioista, ihmisistä ja tapahtumista. Esimerkiksi sanat *book* ja *red* muodostavat proposition, kun ymmärrämme merkityksen lauseessa *The book is red.* (Richards 1985, 82.)

jen pituuteen ja täyttämiseen. Keskustelun sujuvuus ilmenee puolestaan taitona ylläpitää keskustelua ja tuottaa koherentteja ilmauksia. (Tiittula 1992, 25, 73, 137–138.) Lehtonen (1994, 46–48) puhuu sosiaalisesta viestintätaidosta (sosiaalinen kommunikaatiokompetenssi), johon kuuluu yhtenä osatekijänä sujuvuus, taito jäsentää sanottavansa hyvin ja tarkoituksenmukaisesti sekä äänteiden, sanojen ja lauseiden että diskurssin tasolla.

Sujuva kielenkäyttö edellyttää, että pystyy tekemään nopeita merkitykseen perustuvia ennakoiteja sekä hakemaan nopeasti muistista tarvittavat kielelliset elementit ja yhdistelemään niitä. Sujuva puhe ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin nopea puhe, mutta kovin hidas puhe ei kuitenkaan ole sujuvaa. (Sajavaara 1987, 54; Lehtonen 1990, 38, 43; Kohonen 1992, 20–21; Piirainen-Marsh 1994, 226.) On monia syitä, jotka selittävät vieraan kielen puhujan ei-sujuvaa, hidastempoista ja epäroivää puhetta. Tiittula (1992) esittää, että vieraan kielen puhuja tarvitsee ensinnäkin paljon aikaa puheensa muotoiluun ja puhelukumppanin puheen tulkintaan, koska hän ei pysty prosessoimaan kieltä automaattisesti vaan joutuu analysoimaan tarkemmin kielen rakennetta. Hän joutuu usein suunnittelemaan tarkkaan sanottavansa etukäteen ja näin syntyy helposti pitkiä taukoja. On tavallista, että vieraan kielen puhuja ei hallitse täyteilmauksia, jolloin tauot ovat lisäksi usein hiljaisia taukoja. Kun vieraan kielen puhuja reagoi keskustelukumppanin puheeseen hitaasti ja niukasti, vaikuttaa hän helposti passiiviselta. (Tiittula 1992, 27, 69–73, 78, 131, 138; ks. myös Saleva 1997, 63.)

Jos puhuja ei osaa käyttää viestintästrategioita, ei hänen puheensa voi kuulostaa sujuvalta (esim. Lehtonen 1994, 89). Kielenopiskelijan ja -oppijan viestintästrategiat eivät voi myöskään kehittyä, jos kielenopetuksessa ei harjoitella kuuntelutaitoja eikä dialogisia viestintätaitoja. Jos kielenopetuksessa painotetaan voimakkaasti hyvin muodostettujen lauseiden tuottamista, seuraa siitä usein, että kielenoppija pyrkii tuottamaan liian täydellisiä ja eksplisiittisiä lauseita myös puhuessaan, jolloin puhe vaikuttaa liian muodolliselta (Tiittula 1992, 97, 116; Saleva 1997, 23). On myös huomattava, kuten Yli-Renko (1993, 13–14) toteaa, että jos etupäässä harjoitellaan lyhyitä puheenvuoroja, ei automaattisesti pystytä tuottamaan pitempiä puheenvuoroja, selostuksia tai kuvauksia.

On hyvin tyypillistä, että vieraan kielen puhuja tarkkailee korostetusti virheitään. Tämä on usein seurausta kieliopillista kompetenssia painottavasta kielenopetuksesta (Tiittula 1992, 131). Puheen sujuvuuden ja tarkkuuden ei kuitenkaan tarvitse olla vastakohtia vaan ne voivat olla toisiaan täydentäviä, kuten Brumfit (1984, 51) toteaa. Spolskyn (1989) mukaan puhuja voi tehdä kieliopillisia virheitä ja olla kuitenkin sujuva, ja toisaalta kieliopillisesti virheetön puhe voi vaikuttaa hyvinkin kangertelevalta. Kieliopillisesti virheetön puhe voi luonnollisesti olla myös sujuvaa. On huomattava, että sujuva puhe ja toisaalta korrekti puhe voivat olla myös seurausta puhujien erilaisesta suh-

tautumisesta kielen oppimiseen. Jotkut suuntautuvat tehokkaaseen viestintään, kun taas toiset panostavat kielen virheettömyyteen. (Spolsky 1989, 49, 56.)

Kulttuurieroista johtuvia ongelmia

Eri kulttuureissa on erilaisia viestintätapoja ja eroja puhumisen säännöissä. Viestinnällinen kielitaito merkitsee kykyä käyttää kieltä kyseisen kielikulttuurin tapojen mukaisesti, mikä edustaa sosiolingvististä kompetenssia. Sosiolingvistinen kompetenssi koskee kielenkäytön sopivuutta kontekstiin. Sopivuus viittaa sekä merkityksen sopivuuteen että muodon sopivuuteen (esim. Canale 1983). Vieraan kielen puhujalle aiheuttaa Richardsin (1985) mukaan ongelmia, että viestinnässä voidaan käyttää vain pientä osaa niistä lauseista, jotka ovat kieliopillisesti oikein. Esimerkiksi aikaa ilmaistessa voidaan sanoa *It's two forty* mutta ei voida sanoa **It's three minus twenty*. Pyyntöä esitettäessä voidaan sanoa *Please mail this letter for me* mutta ei todennäköisesti sanota **It is my desire that this letter be mailed by you*. Vieraan kielen puhujalle aiheuttaakin ongelmia tietää, mitkä ilmaukset ovat sellaisia, joita myös syntyperäinen käyttäisi. Lisäksi hänen pitäisi vielä tietää, missä tilanteessa kukin ilmaus on sopiva ja kielenkäytön sääntöjen ja normien mukainen. (Richards 1985, 85–86.) Thomas (1983) jakaa kielenkäytön sääntöjen vastaiset ilmaisut pragmalingvistisiin ja sosiopragmaattisiin virheisiin. Pragmalingvistiset virheet johtuvat siitä, että äidinkielen ilmaisulla ja vastaavalla vieraan kielen ilmaisulla on eri pragmaattinen tehtävä. Sosiopragmaattiset virheet johtuvat puolestaan eri kulttuurien erilaisesta käsityksestä koskien sopivaa kielen käyttöä. Yksi vieraan kielen puhujan keskeisistä ongelmista liittyykin ilmaisujen funktionaaliseen käyttöön. Ei riitä, että osaa esimerkiksi kiittää eri tavoin vieraalla kielellä vaan pitää lisäksi tietää, milloin ja kenelle kiitos esitetään kyseisen kulttuurin normien mukaisesti. Ei riitä, että vieraan kielen puhuja osaa sanoa lauseen kieliopillisesti oikein, vaan puheen on oltava myös kielen normien kannalta hyväksyttävä.

Erilaiset puhenormit eri kielissä ja kulttuureissa ovat ongelmallisia vieraan kielen puhujalle. Puhutun kielen säännöt ja puheelle tyypilliset piirteet ovat kulttuurisidonnaisia, kuten esimerkiksi puheen vuorottelun keinot, palauteilmaukset, kohteliaisuuteen liittyvät ilmaisut ja nonverbaalinen viestintä (Tiittula 1992, 45, 116, 128, 139; Yli-Renko 1993, 43; Lehtonen 1994, 96). Eri kulttuureissa suhtaudutaan eri tavalla puheen taukoihin ja keskustelun nopeuteen. Kulttuureissa, joissa hiljaisuutta siedetään hyvin, puheelle ovat ominaisia pitkät keskustelupuheenvuorot ja heikko keskeytetyksi tuleminen sietokyky, pitkät tauot ja vaikeneva puheikäyttäytyminen kuuntelijana. Vieraan kielen puhuja arvioi tavallisesti oman kulttuurinsa pohjalta, mitä hän pitää normaalina viestintänä ja miten hän tulkitsee puhekumppanin puheen ja vaikenemisen. (Lehtonen 1994, 55, 57, 95.)

Suomalaista perinteistä puhekulttuuria on kuvattu hiljaiseksi ja melko monologiseksi. Sitä luonnehtivat pitkäähköt hidastempoiset puheenvuorot, suhteellisen pitkät, hiljaiset tauot, haluttomuus tulla keskeytetyksi ja niukka palautekäyttäytyminen (esim. Lehtonen & Sajavaara 1985; Tiittula 1992; Salo-Lee 1993; ks. myös Sallinen-Kuparinen 1986, 27). Tella (1996) kuvaa suomalaista puhekulttuuria E. T. Hallin (1959; 1976) teoriaan tukeutuen mutta sitä viestinnän kannalta eri tavalla tulkiten korkean kontekstin kulttuuriksi (*high-context culture*), joka edustuu tyypillisimmillään kiinalaisessa ja japanilaisessa puhekulttuurissa. Suomalaisen puhekulttuurin voidaan katsoa eroavan tässä suhteessa muusta skandinaavisesta puhekulttuurista. Korkean kontekstin puhekulttuurissa vain osa informaatiosta ilmaistaan kielellisesti, tavalisesti melko epäsuorasti ja käyttäen niin vähän sanoja kuin mahdollista. Korkean kontekstin kulttuurin vastakohtana on matalan kontekstin kulttuuri (*low-context culture*), jonka tyypillisenä edustajana voinee pitää pohjoisamerikkalaista puhujaa. Matalan kontekstin kulttuurissa korostuu kielellisen viestinnän merkitys ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Merkittävä ero korkean ja matalan kontekstin puhekulttuurien välillä koskee kohteliaisuuden verbaalisia ja nonverbaalisia ilmenemismuotoja sekä hiljaisuuden sietämistä. Korkean kontekstin puhekulttuurissa on perinteisesti vältelty etunimen käyttöä, puhutaan yksi kerrallaan sekä kuunnellaan toista ilmeettömänä ja keskeyttämättä. Pitkienkin taukojen ei katsota häiritsevän viestintää päinvastoin kuin matalan kontekstin puhekulttuurissa. Matalan ja korkean kontekstin kulttuurit muodostavat jatkumon, jolle useimmat puhekulttuurit voidaan sijoittaa, vaikka samalla on muistettava yksilöiden väliset suuretkin erot; on vilkkaita suomalaisia, on juroja ranskalaisia. On luonnollista, että näiden kahden puhekulttuurin edustajien välillä syntyy helposti viestintäongelmia, kuten Tella toteaa. (Tella 1996, 22–28; ks. myös Tella 2005, 71–73.) Matalan kontekstin puhekulttuurin edustaja voi pitää suomalaista suhteellisen passiivisen puhekäyttäytymisen vuoksi esimerkiksi välinpitämättömänä keskusteluaihetta tai -kumppania kohtaan tai jopa epäillä hänen ymmärryskykyään.

Tutkimuksessani viestinnällinen suullinen harjoittelu koskee ruotsin kieltä. Ruotsalainen puhekulttuuri sijoittuu korkean ja matalan kontekstin puhekulttuurien jatkumolla selvästi etäämmälle korkean kontekstin kulttuurin päästä kuin suomalainen puhekulttuuri. Esimerkiksi Laine-Sveibyn (1987) tutkimus suomalaisten ja ruotsalaisten viestintäeroista osoittaa, että suomalaisten puheenvuoron ottaminen on hitaampaa kuin ruotsalaisten. Suomalaiset pitävät sosiaalista keskustelua (*small talk*) turhana, kun se ruotsalaisille on tavallista ja luonteenomaista. Tutkimus osoittaa lisäksi, että suomalaiset ilmaisevat asiat suoraan ja ovat asiakeskeisiä, minkä ruotsalaiset tulkitsevat helposti yrityksenä välttää henkilökohtaisempaa kontaktia. Lehtonen (1994) kuvaa samansuuntaisesti, että suomalaisessa puhekulttuurissa keskustelu ajatellaan tilanteeksi, jossa yksi puhuu vuorollaan ja muut kuuntelevat vai-

eten. Suomalaisten tauot ovat jopa kaksi kertaa niin pitkiä kuin amerikkalaisien ja he keskeyttävät toistensa puheenvuoroja merkittävästi amerikkalaisia vähemmän. Lehtonen toteaa kuitenkin, että suomalainen puhekulttuuri on muuttumassa hiljaisesta puhekulttuurista kohti angloamerikkalaisia puhekäyttäytymisen normeja. (Lehtonen 1994, 55–56, 96–97.) Tätä kehityssuuntaa vauhdittaa englanninkielisen nuorisokulttuurin jatkuva vahvistuminen sekä kansainvälisten kontaktien merkittävä lisääntyminen 2000-luvulle tultaessa. On kuitenkin huomattava, ettei vain suomalainen puhekulttuuri ole muuttumassa vaan myös muut puhekulttuurit saattavat muuttua (ks. Tella 2005, 71–73).

Suomalainen puhekulttuuri heijastuu myös suomenkielisen vieraskieliseen puheeseen. On esimerkiksi osoitettu, että suomalaiset käyttävät vain vähän palauteilmauksia puhuessaan vierasta kieltä (Tiittula 1992, 115; Lehtonen 1994, 97). Laine-Sveibyn (1987) tutkimuksen mukaan suomalaisten ongelmana vieraskielisessä viestinnässä on puutteellinen sosiolingvistinen kompetenssi. Tätä vahvistaa myös Yli-Rengon (1993) tutkimustulokset. Yli-Rengon mukaan suomalaisten hiljaisuus viestintätilanteissa ja pidättyvyys henkilökohtaisessa keskustelussa olivat amerikkalaisten, englantilaisten ja saksalaisten arvioimina häiritsevimpiä kulttuurisidonnaisia tekijöitä. Yli-Renko esittää mielenkiintoisen huomion, että suomalaiset opiskelijat eivät esimerkiksi käytä elekieltä vierasta kieltä puhuessaan edes siinä määrin kuin äidinkieltä puhuessaan. (Yli-Renko 1993, 18, 59, 70–71.)

Vaikeneminen kuuluu suomalaiseen viestintäkäyttäytymiseen. Se on suomalaisessa puhekulttuurissa sosiaalisesti palkitsevaa, mikä voi olla yksi syy vaikenemiseen myös vieraalla kielellä. Muita syitä voivat olla esimerkiksi yleinen viestintäarkuus, puutteellinen vieraan kielen käytännön kielitaito ja itsekritiikki. (Lehtonen 1994, 85–90.) Sallisen (1994d) tutkimus selvitti suomalaisen nuoren aikuisen viestijäkuvaa itsestään, joka osoittautui huonoksi. Julkinen puhuminen aiheutti pelkoa ja hermostuneisuutta, mikä luonnollisesti vaikutti viestintätilanteesta vetäytymiseen. Syynä suomalaisten vaikenemiseen oli tutkimuksen mukaan esimerkiksi liian vähäinen puheviestintäkasvatus, harvat tilaisuudet saada puhua sekä viestinnästä saadun palautteen puuttuminen. (Sallinen 1994d, 76–80.) Valkosen (2001) ja Uusitalon (2004) Opetushallitukselle tekemät selvitykset osoittavat samansuuntaisesti, että koulu- ja laisten viestintätaidot ovat puutteellisia ja että niihin ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota koulussa.

Kun otetaan huomioon kielenopiskelijan väistämättä puutteellinen kielitaito sekä kouluopetuksesta ja kulttuurieroista aiheutuvat ongelmat, on ymmärrettävää, jos kielenopiskelija kokee vieraan kielen suullisen viestintätilanteen helposti hankalaksi.

2.6 Viestinnällinen suullinen kielitaito ja kieltenopetus

Viestinnällisen kielitaitokuvauksen perustalta tarkasteltuna suullinen kielitaito on erittäin laaja ja kompleksinen kokonaisuus. Teoreettiset ja kompleksiset kielitaidon rakennemallit eivät ole sellaisenaan siirrettävissä kieltenopetukseen, mutta niiden tieto- ja taitokomponenttien kuvaukset palvelevat kieltenopetusta tarjoamalla perustan viestinnällisen kielitaidon kokonaisuuden hahmottamiselle, osa-alueiden määrittämiselle ja opetuksen fokuksen suuntaamiselle.

Lähtökohtana Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvaus

Viitekehyksen (CEF 2001) kielitaitokuvauksen mukaan kielenoppija ja -käyttäjä tarvitsee suullisessa viestinnässä kielellistä viestintätaitoa, yleisiä valmiuksia sekä strategista kompetenssia. Viestinnällisen suullisen kielitaidon perustan muodostavat kielelliset tiedot ja taidot, joista sanaston (sanastolliset tiedot ja taidot) ja ääntämisen (fonologiset tiedot ja taidot) hallinta ovat primaaritavoite kouluopetuksessa. Myös kieliopin perusteet (kieliopilliset tiedot ja taidot) kuuluvat keskeisiin tavoitteisiin. Vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa nousevat keskeisiksi tavoitteiksi taito tuottaa koherenttia puhetta (diskurssikompetenssi) vastakohtana irrallisille sanoille ja lauseille sekä kyky käyttää kieltä funktionaalisiin viestintätarkoituksiin (funktionaalinen kompetenssi). Kun ensisijaisena tavoitteena on suullisen viestinnän ymmärrettävyys, jota yleisesti pidetään tärkeimpänä edellytyksenä onnistuneelle viestinnälle, ei lauseiden tarvitse olla kieliopillisesti täysin oikein muodostettuja. Kun ensisijaisena tavoitteena puolestaan on suullisen viestinnän sujuvuus, nousevat tärkeäksi viestintästrategioiden hallinta ja myös kielen tarkkuus saa suuremman merkityksen. Vieraan kielen puhuja tarvitsee sociolingvistisiä tietoja ja taitoja ja kulttuurisidonnaisten viestintästrategioiden hallintaa selviytyäkseen vuorovaikutteisista suullisista viestintätilanteista.

Viestinnälliseen suulliseen kielitaitoon vaikuttavat merkittävästi myös kielenkäyttäjän ja -oppijan yleiset kompetenssit. Näistä erityisesti hänen sociokulttuurinen tietonsa (deklaratiivinen tieto) sekä persoonallisuustekijänsä, motivaationsa, asenteensa ja yhteistoiminnalliset taitonsa (elämänhallintataidot) korostuvat suullisissa viestintätilanteissa. Viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa nousevat keskeiseksi oppilaan opiskelutaidot, kyky käyttää hyväksi harjoittelutilanteiden luomia oppimismahdollisuuksia ja yhteistyökyky, joiden tiedostamiseen ja kehittämiseen kieltenopetuksessa tulee myös panostaa.

Suullinen viestintätaito

Vieraan kielen suullinen viestintätaito edellyttää keskustelutaitojen opettamista ja niiden harjoittelua rohkaisevassa opiskeluympäristössä. Keskustelutaitoon kuuluu keskeisenä dialogisen puheen tyypillisten piirteiden hallitseminen. Vuorovaikutustaidot (*interactional skills*) kuuluvat tärkeänä komponenttina, transaktionaalisten (*transactional skills*) taitojen ohella, viestinnälliseen kielitaitoon ja oppilaiden tulee saada tietoa dialogisen puheen tyypillisistä piirteistä ja tilaisuuksia niiden harjoitteluun, kuten Richards (1985, 90) toteaa. Brown (2001) esittää viimeaikaisen pedagogisen tutkimuksen osoittavan, että opetuksessa tulee huomioida keskustelun transaktionaalinen ja interaktionaalinen luonne sekä kielenkäytön sosiolingvistinen sopivuus. Oppilaita pitää Brownin mukaan rohkaista kehittämään viestintästrategioita, kuten esimerkiksi keskustelun ylläpitäminen ja keskeyttäminen, vuoronottaminen sekä selvennyksen ja avun pyytäminen. Oppilaita pitää rohkaista käyttämään parafraseja, rutiini-ilmauksia, täyteilmauksia, eleitä ja nonverbaalisia ilmauksia. Brown kehottaa ottamaan huomioon sekä kielen tarkkuuden että kielen sujuvuuden painottaen sujuvuutta. Kielen fonologiaan, sanastoon ja syntaksiin voidaan hänen mukaansa kiinnittää huomiota joko suoraan tai epäsuorasti. (Brown 2001, 267–269, 275–277; ks. myös luku 4.) Yli-Renko (1993, 106) ehdottaa tutkimuksensa perustalta, että kieltenopetuksessa tulisi huomioida edellä esitettyjen lisäksi mm. seuraavat viestintästrategiat: mielipiteiden ilmaiseminen, merkityksistä neuvotteleminen, epäröiminen, puheen korjaaminen ja puheen myötäily. Viestintästrategiat puuttuvien kielellisten elementtien kompensoimiseen eli kompensatiostrategiat ovat myös välttämättömiä oppilaille.

Keskustelusäännöt ja viestintä- ja vuorovaikutusstrategiat ovat kulttuurisidonnaisia ja vaihtelevat eri puhekuultuureissa. Suomalaisen oppilaiden ei ole aina helppoa, eikä ehkä opettajienkaan, esimerkiksi osallistua sosiaaliseen puheeseen (*small talk*), keskeyttää puhekuppania tai käyttää etunimeä, koska nämä piirteet eivät kuulu suomalaiseen puhekuulttuuriin.

Osittainen kompetenssi ja eriytynyt kompetenssi

Viestinnälliseen kielitaitoon kuuluu monia laajoja tieto- ja taitoalueita ja tästä seuraa, että suullisen kielitaidon määrittelyn koulukontekstissa tulee perustua useamman kuin yhden kielitaidon aspektin tai dimension varaan (vrt. Spolsky 1989). Tavoitteita asetettaessa on kuitenkin otettava huomioon koulukontekstin mukanaan tuomat rajoitteet, joista merkittävimpiä ovat pienet tuntimäärät, suuret luokkakoot sekä luokkahuoneen tarjoamat rajalliset mahdollisuudet ja motivointikeinot autenttiseen suulliseen viestintään. Tämän tutkimuksen näkökulmasta viestinnällinen suullinen kielitaito tarkoittaa lyhyesti määriteltynä

tehtäviin perustuvaa dialogista suullista viestintää, jossa oppilaat käyttävät vierasta kieltä tiedon välittämiseen ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen.

Viestinnällisen kielitaidon kielelliset tiedot ja taidot ovat jo sinällään haastava tavoite kieltenopetukselle koulussa. Jotta voidaan asettaa kohtuulliset tavoitteet viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle koulukontekstissa, tarvitaan suullisen kielitaidon osakomponenttien priorisoimista oppilaiden ja opetustilanteen mukaan. Viitekehyksessä (CEF 2001) puhutaan vieraan kielen osittaisesta kompetenssista (*partial competence*) pyrittäessä kohti monikielistä (*plurilingual*) ja monikulttuurista (*pluricultural*) kompetenssia. Kun opiskellaan monia vieraita kieliä, on yksi kieli yleensä vahvempi kuin muut. Viitekehyksen näkemys on, että kielenoppijan monikielinen ja monikulttuurinen kompetenssi on epätasainen ja muuttuva, mikä tarkoittaa sitä, että kompetenssiprofiilit ovat erilaisia eri kielissä ja vieraan kielen taito jää usein osittaiseksi. Osittainen kompetenssi nähdään epätäydellisinä tietoina ja taitoina tiettyä ajankohtana mutta samalla toimivina tietoina ja taitoina jonkun rajoitteisen tavoitteen suhteen. (CEF 2001, 133–135.)

Osittainen kompetenssi on realistinen tavoite vieraan kielen opetukselle koulukontekstissa. Tällöin voidaan tehdä valintoja opetuksen tavoitteiden painotusten suhteen koskien viestinnällisen kielitaidon osakomponentteja. Voidaan tilanteesta riippuen painottaa kielellistä, pragmaattista tai sosiolingvivistä komponenttia tai kaikkia näitä. Opetuksen päätavoite voi esimerkiksi olla kielen sanastollisen komponentin hallinta (tieto kielen foneettisesta systeemistä, sanastosta ja syntaktista) tai joskus päätavoite voi olla pragmaattisluontoinen, jolloin pyritään kehittämään taitoa viestiä vieraan kielen rajoittuneella kielitaidolla. Samalla tavalla osittainen kompetenssi koskee oppilaan yleisiä valmiuksia. Tavoitteena voi joskus olla oppilaan persoonallisuuspiirteiden kehittäminen, esimerkiksi suurempi itseluottamus, suurempi halukkuus puhua ryhmässä tai opiskelutaidot. Joskus voidaan taas keskittyä viestintästrategioiden rikastuttamiseen. (CEF 2001, 135–138.) On kuitenkin tärkeä huomata, että useimmiten on tarkoituksenmukaista pyrkiä eri komponenttien tasapuoliseen kehittämiseen koskien sekä oppilaan kielellistä viestintätaitoa että yleisiä valmiuksia.

Osittainen kompetenssi koskee samoin kielellisiä toimintoja eli vastaanottamista, tuottamista, vuorovaikutusta tai viestin merkityksen välittämistä. Oppimisen päätavoite voi olla esimerkiksi kasvatusten tapahtuva vuorovaikutus. On kuitenkin huomattava, että siihen sisältyy usein monia mediankanavia (puhuttua, kirjoitettua, audiovisuaalista, paralingvististä ja paratekstuaalista), jolloin ei ole mahdollista fokusoitua kokonaan vain yhteen kielelliseen toimintoon kuten esimerkiksi puhumiseen. Puhutun ja kirjoitetun yhdistämistä puoltaa myös se, että jotkut oppilaat muistavat kognitiivisen tyyliinsä johdosta puhuttuja muotoja paremmin, kun ne yhdistetään vastaaviin kirjoitettuihin muotoihin ja päinvastoin. (CEF 2001, 82, 132, 136–137.) Ei ole kuitenkaan

perusteltua antaa kirjoitetun kielen normien hallita vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua, koska puhe ja kirjoitus ovat eri tavalla normitettuja.

Oppilaiden viestinnällinen suullinen kielitaito ei ole vain osittaista vaan se on myös eriytynyttä. Eriytynyt kompetenssi (*differentiated competence*) tarkoittaa Viitekehyksen (CEF 2001, 133–134) mukaan mm. sitä, että monikielinen ja monikulttuurinen kielenoppija ja -käyttäjä ei aina pysty ilmaisemaan itseään yksikielisesti vaan voi viestiessään vaihtaa kielestä toiseen ja turvautua useamman kielen sekamuotoihin. Eriytyneen kielitaidon tunnustaminen on kieltenopetuksen näkökulmasta uutta ja hyvin merkittävää.

Tavoitteiden priorisointi

Kun tavoitteena on viestinnällinen suullinen kielitaito, on otettava huomioon samanaikaisesti tai vaihdellen viestinnällisen kielitaidon eri osakomponentteja ja pyrittävä niiden tasapuoliseen harjoitteluun ja kehittämiseen. Viitekehyksessä (CEF 2001, 131) esitetään, että kielen opetuksen ja oppimisen tavoitteiden tulisi perustua oppilaiden ja yhteiskunnan tarpeisiin ja niitä vastaviin tehtäviin sekä tietoihin, taitoihin ja strategioihin, joita he tarvitsevat näiden tehtävien suorittamiseen.

On olemassa tutkimustietoa, joka tarjoaa perusteita sille, mitä suullisen kielitaidon osakomponentteja tulisi priorisoida kouluopetuksessa. Tutkimukset (esim. Lehtonen & Sajavaara 1985; Laine-Sveiby 1987; Tiittula 1992; Salo-Lee 1993; Yli-Renko 1993; Lehtonen 1994; Sallinen 1994c) osoittavat, kuten edellä on todettu, että suomalaisen viestijän suurimpia ongelmia vieraskielisissä puhetilanteissa ovat rajoittunut sanavarasto, viestintäarkuus ja kulttuurisidonnaisten verbaalisten vuorovaikutustaitojen puute. Myös Hildénin (2000) tutkimus suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullisesta taidosta tukee näitä tuloksia. Hildénin tutkimustulosten mukaan eniten ongelmia aiheuttivat puutteellinen sanavarasto (leksikaalinen ja semanttinen kompetenssi), ääntäminen (fonologinen kompetenssi) ja pragmaattisten kompetenssien hallinta. Abiturientit eivät esimerkiksi pystyneet tuottamaan lukiotasoista koherenttia puhetta (diskurssikompetenssi). Suostuttelussa, ehdottamisessa ja avun pyytämisessä (funktionaalinen kompetenssi) ilmaisu oli yksinkertaista ja suoraa. Vain parhaat oppilaat hallitsivat, mutta vain ajoittain, ruotsin kielen mukaisen verbaalisen kuulijakäyttäytymisen (palautteet ja myötäily). Myös tieto ruotsalaisesta tapakulttuurista (sosiolingvistinen kompetenssi) oli puutteellista ja kielellinen ilmaisu on suoraa. (Hildén 2000, 278–288.)

Kielen ohella on monia muitakin tekijöitä, jotka vaikuttavat suullisen viestintätilanteen onnistumiseen. Viestinnällinen kielitaito ei ole erillinen oma taitokokonaisuutensa, vaan siihen liittyy myös muita taitoja kuten esimerkiksi sosiaaliset taidot sekä kielenkäyttäjän affektiiviset ja persoonalli-

suuspiirteet. Kielitaitoon liittyy aina myös kohdekulttuurin mukaisten kielen sääntöjen ja käyttötapojen hallinta. Huhta (1993) painottaa, että kielienoppijan kielitaito ei myöskään ole yksi yhtenäinen kokonaisuus, vaan on tyypillistä, että aloittelevat ja keskitason kielienoppijat voivat olla hyviä joissakin kielitaitoon liittyvissä piirteissä mutta hallita huonosti toisia aspektoja. Huhta kiinnittää lisäksi huomiota siihen, että yksilön kielitaito vaihtelee myös tehtävästä, tilanteesta ja ajankohdasta riippuen. Tilannekohtaisesti vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi puhujan psykofyysinen tila (esim. väsymys ja motivaatio), keskustelukumppanit ja puheenaiheet. (Huhta 1993, 126–128.) Suullinen viestintätaito on nähtävä laaja-alaisena ja monitahoisena taitona, mitä tukee Viitekehyksen (CEF 2001) kielitaitokuvaus.

Eri kouluasteilla tarvitaan ratkaisua siitä, mitä tieto- ja taitokomponentteja tulisi kulloinkin korostaa harjoiteltaessa suullista viestintää. Esimerkiksi ruotsin kielessä nousevat edellä esitetyn perusteella perusopetuksessa etualalle sanaston, ääntämisen ja kielen funktioiden hallinta, kun taas lukiossa painottuvat edellisten osa-alueiden lisäksi enemmän kuin perusopetuksessa diskurssin ja viestintästrategioiden hallinta. On tarpeellista korostaa verbaalisia ja nonverbaalisia vuorovaikutustaitoja, koska suomalaisia on syytetty juuri vähäisestä aloitteellisuudesta ja myötällyn puuttumisesta kuulijana. Alusta lähtien on myös tärkeää harjoitella kompensatiostrategioita eli korjaamaan puhetta ja kompensoimaan puuttuvaa kielitaitoa keskustelussa. Kun on ohitettu kielenopiskelun alkuvaihe pitää harjoitella myös pitempiä puheenvuoroja. Pragmaattiset ja sosiolingvistiset kompetenssit sekä viestintästrategiat ovat kielellisten tietojen ja taitojen ohella olennainen osa viestinnällistä suullista kielitaitoa. Yleensä on kuitenkin hyvä pyrkiä tasapainoon eri komponenttien suhteen.

Lopuksi

Vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun taustalla on laajentunut käsitys kielestä ja kielitaidosta. Vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla kytkeytyy lisäksi viestinnälliseen kieltenopetukseen (luku 4) ja muuttuviin käsityksiin vieraan kielen opetuksesta, opiskelusta/harjoittelusta ja oppimisesta (luku 5). Tarkastelen ensin kuitenkin didaktista opetus–opiskelu–oppimisprosessia, jonka viitekehykseen sijoitan harjoittelun.

3 Vieraan kielen didaktinen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi

Tutkimukseni koskien vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua on orientaatioltaan didaktinen, tarkemmin määriteltynä kielididaktinen. Tässä luvussa lähestyn vieraan kielen harjoittelua didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin viitekehyksessä⁸ lähinnä Uljensin (1997) reflektiivisen ja normatiivis-deskriptiivisen kouludidaktisen mallin pohjalta. Kouludidaktiikka edustaa tutkimuksen kenttää, joka kattaa opetus–opiskelu–oppimisprosessin institutionaalisessa opetuksessa (Uljens 1997, 67). Lähtökohdan tarkastelulle muodostaa didaktiikan käsite, jota käsittelen varsin suppeasti tavoitteena kuitenkin harjoittelun didaktisen taustan hahmottaminen käsitetasolla (luku 3.1). Seuraavaksi tarkastelen vieraan kielen opetusta, opiskelua ja oppimista didaktiikan viitekehyksessä liittäen harjoittelun opiskelun kenttään (luku 3.2). Vieraan kielen harjoittelu pedagogisena toimintana ja siihen liittyvät muodot ja aspektit valottavat tutkimukseni orientaatiota (luku 3.3). Lopuksi tarkastelen pedagogiseen todellisuuteen kiinteästi liittyvää opettajan pedagogisen toiminnan perustana olevaa opettajan henkilökohtaista didaktiikkaa (luku 3.4).

3.1 Lähtökohtana didaktiikka⁹

Didaktiikan¹⁰ käsitteestä ei ole yksittäistä määritelmää, vaan sen merkitys vaihtelee kielialueesta riippuen. Yhteistä didaktiikan erilaisille määritelmille on kuitenkin se, että didaktiikan kohteena pidetään pääsääntöisesti opetusta (Kansanen 1990, 108–109), mikä selittyy sanan etymologialla. Didaktiikka juontuu kreikan verbistä *didáskein* (*διδάσκειν*), joka tarkoittaa ’opettaa, esittää, selvittää’, termi *didaktiké téchne* (*διδασκτική τεχνη*; *art of teaching*;

⁸ Viitekehys määritellään Eysenckin ja Keanen (1991, 31) mukaan yleiseksi, teoreetikkojen kehittämäksi korkean tason oletusten yhdistelmäksi, jota ei voida testata suoraan kokeellisella tasolla eikä sitä täten voida pitää oikeana tai vääränä vaan pikemminkin hyödyllisenä tai ei-hyödyllisenä.

⁹ Tämä luku on ollut osittaisena perustana artikkelille Kielididaktiikan nykypainotuksia (Tella, S. & Harjanne, P. 2004a).

¹⁰ Didaktiikka-termiä on Kansanen (1990, 2) mukaan käsitteellisesti mahdotonta kääntää englanniksi, koska sellaista ilmaisu ei tunneta. Uljens (1997) käyttää kuitenkin suoraan englanninkielistä käännöstä *didactics*. Didaktiikan käännöksissä englantiin voidaan Tellan (2002b) mukaan käyttää *pedagogic*-adjektiivia, joka korostaa kasvatusaspekteja. Didaktiikka voidaan kääntää englanniksi myös *research on teaching*, *teaching methods* tai *teaching–studying–learning process*.

opetustaito) viittaa puolestaan opetuksen käytäntöön ja *didaskalos*; *διδασκαλος* eli didaktikko opetti varhaisaikuisia (Hamilton 1999).

Saksalaisessa ja skandinaavisessa kasvatustieteessä didaktiikka on yleinen käsite. Suomalainen kasvatustiede kytkeytyy saksalaiseen perinteeseen mutta on nykyään kuitenkin yhä enemmän kytkeytynyt myös englanninkieliseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Didaktiikkaa, jota aikaisemmin kutsuttiin opetusopiksi, pidetään Suomessa kasvatustieteen keskeisenä alueena ja opettajan ammatin tiedeperustana, kuten Kansanen (1990, 17) toteaa. Saksalaisen kulttuurin vaikutusalueen ulkopuolella didaktiikka ymmärretään usein kapeampialaisena (Tella 2002b). Angloamerikkalaisessa kielimaailmassa ei yleisesti käytetä termiä didaktiikka, vaan didaktiikan sisältöä vastaa osittain kasvatustieteen *curriculum* ja *teaching methods* -suuntaukset sekä pitkälti myös käsite *pedagogy* (Hamilton 1999; Watkins & Mortimore 1999; 1990, 108; 2004, 81). Lyhyesti voidaan kiteyttää, että saksalaisessa traditiossa didaktiikka liitetään teoriaan (Kansanen 2004, 81), kun taas angloamerikkalainen traditio kytkeytyy kasvatuspsykologiaan ja sitä leimaa empiirinen painotus. (Ks. taulukko 1.)

Didaktiikan suhde pedagogiikkaan

Didaktiikka-käsitteen määrittelyyn liittyy sen suhde pedagogiikan käsitteeseen. Pedagogiikka juontuu etymologisesti latinasta ja kreikasta, joissa se tarkoittaa 'mies, joka valvoo lasta tai palvelijaa'. Myös pedagogiikka on käsitteenä ongelmallinen, sillä sen merkitys on muuttunut aikojen kuluessa ja toiseksi se merkitsee eri asioita kielialueesta riippuen. Käsitettä pedagogiikka on käytetty yleisemmin saksankielisessä ja skandinaavisessa kuin angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa, jossa sillä ei ole ollut vakiintunutta merkitystä. (Watkins & Mortimore 1999.) Hamilton (1999) väittää, että nykyinen angloamerikkalainen pedagoginen diskurssi on hyvin lähellä mannereurooppalaista didaktiikan diskurssia, erottavana tekijänä ainoastaan terminologia. Myös esimerkiksi Kroksmarkin (1995) mukaan *pedagogy*-käsite menee sisällöllisesti päällekkäin käsitteen *teaching* kanssa ja on täten lähellä mannereurooppalaista käsitettä *didaktik* tai *science of teaching*. Mannereurooppalaisessa terminologiassa pedagogiikka puolestaan ymmärretään laaja-alaisemmin sen viitatesa sekä kasvatukseen että opetukseen (Kroksmark 1995), kasvatuksen painotuksessa. (Ks. taulukko 1.)

Suomessa pedagogiikka ymmärretään hyvin laajasti ja sitä käytetään mm. synonyyminä kasvatustieteelle tai kasvatus- ja/tai opetusopille (Hirsjärvi 1982). Synonyyminä opetusopille pedagogiikka on täten rinnakkainen käsite didaktiikalle. Kansanen (1999a; 2003) mukaan pedagogiikka sisältää sisällön, kontekstin, toimijat, tarkoituksen ja sitä tavallisesti ohjaavan opetus suunnitelman ja se tarkoittaa jatkuvaa opetusta koskevien päätösten tekemistä, mikä edellyttää opettajalta pedagogista ajattelua (ks. luku 3.4).

Taulukko 1. Yhteenvedo didaktiikan ja pedagogiikan päämerkityksistä.

	saksalainen	angloamerikkalainen	suomalainen
didaktiikka	teoriaan kytkeytynyt	ei käytetä, vaan sen sijaan <i>curriculum, teaching methods, pedagogy</i> , jotka kasvatuspsykologiaan kytkeytyneitä ja empiiris-painottuneita	opetusoppi (normatiivinen), opetustiede (deskriptiivinen); opetus ja kasvat- us (paino opetuksessa)
pedagogiikka	kasvatus ja opetus	ei vakiintunutta merkitystä, 1970-luvulta lähtien yleis- tynyt, lähellä eurooppalais- ta didaktiikan käsitettä	kasvatustiede, kasvatus- ja/tai opetusoppi; kasvatus ja opetus (paino kasvatuk- sessa)

Didaktiikan määrittelyä

Didaktiikan käsitteestä on esitetty monia määritelmiä. Dolchin (1965) yleisluonteisen määritelmän mukaan didaktiikka on opettamista ja oppimista koskeva tiede ja oppi. Jank ja Meyer (1991) laajensivat määrittelyä kattamaan opetuksen sisällön ja menetelmät ja esittivät, että didaktiikka käsittää sekä opetuksen että oppimisen teorian ja käytännön. Gundem (1998) määrittelee puolestaan didaktiikan tieteenä ja teoriaksi opetuksesta ja oppimisesta kaikissa olosuhteissa ja kaikissa muodoissa. Yhteistä näille määritelmille on, että niissä otetaan huomioon opetus ja oppiminen. Se on kuitenkin liian kapea näkemys didaktiikasta tämän tutkimuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa tukeudun Uljensiin (1997), joka määrittelee didaktiikan opetus–opiskelu–oppimisprosessin (*Teaching–Studying–Learning Process / TSL-process*) tieteenä. Didaktiikan teoria ottaa huomioon pedagogisessa prosessissa kaikki kolme komponenttia eli opetuksen, opiskelun ja oppimisen. (Uljens 1997, 52.) Uljens täsmentää ja laajentaa täten didaktiikan määritelmää ja ottaa mukaan myös opiskelun. Didaktiikka on teoreettinen viitekehys opetus–opiskelu–oppimisprosessille.

Didaktiikkaan liittyy normatiivinen ja deskriptiivinen ulottuvuus. Normatiivisena opetusoppina didaktiikka viittaa opetusohjeiden antamiseen ja opetussuunnitelman tavoitteista nousevaan arvosidonnaisuuteen. Deskriptiivisenä opetustieteenä didaktiikka viittaa puolestaan opetuksen tutkimukseen. (Ks. Kansanen 1990, 1–2; Uljens 1997, 48–49.) Kansanen (1990, 119–125) pitää didaktiikkaa normatiivisena opetusoppina. Normatiivisuus liittyy hänen mukaansa didaktiikkaan ensinnäkin kasvatuksen ja opetuksen tarkoitusta ja sisältöä määriteltäessä, mikä on aina arvosidottu opetussuunnitelman tavoitteisiin, ja toiseksi annettaessa ohjeita kasvatus- ja opetuskäytäntöön. Normatiivisuuteen liittyvä arvosidonnaisuus on Uljensin (1997, 52) mukaan läsnä

myös deskriptiivisessä didaktiikassa koskien tieteellisen teorian taustalla olevia arvokysymyksiä, kuten esimerkiksi mihin tarkoitukseen teoriaa käytetään, ja teorian edustamaa tiedonintressiä. Kuten Anderson ja Burns (1989, 14–15) esittävät, tutkijan arvot vaikuttavat tutkimuksen aiheen ja ongelmien valintaan sekä tutkimustulosten tulkintaan. Uljens (1997) esittää, että didaktiikka kasvatusta ja opetusta koskevana teoriana on deskriptiivistä didaktiikkaa, joka ei kuitenkaan sisällä suoria toimintanormeja poiketen täten puhtaasti normatiivisesta didaktiikasta. Didaktiikan teoria tarjoaa sen sijaan välineen kuvata, analysoida ja reflektoida pedagogisen todellisuuden eri dimensioita, mikä auttaa ymmärtämään paremmin opetuskäytäntöä. Didaktiikan teorian pohjalta katsotaan olevan myös mahdollista esittää tutkimukseen perustuvia johtopäätöksiä ja suosituksia opetuksen tueksi. (Uljens 1997, 49, 56.)

On huomattava, että deskriptiivisessä didaktiikan teoriassa oppimisteoria on alisteinen kysymys opetusteorialle. Katsotaan, että oppimisteoria tarjoaa liian kapean lähestymistavan kuvata ja yrittää ymmärtää, mistä koulun pedagogisessa todellisuudessa, didaktisessa opetusprosessissa on kysymys. Didaktiikassa ollaan kiinnostuneita oppimisen ongelmasta mutta sitä käsitellään pedagogisten käsitteiden puitteissa. (Uljens 1997, 42–55.) Didaktiikassa painottuvat täten opetus ja opiskelu, sillä niihin voidaan vaikuttaa ja ne ovat kontrolloitavissa. Jussila (1999, 32) toteaa, että didaktinen tutkimus vinoutuu, jos keskitytään oppimiseen ja jätetään opetus sivuun. Koskeniemi (1978, 71) esittää, että didaktiikassa ollaan enemmän kiinnostuneita siitä, kuinka opettaa ja saa oppijan oppimaan kuin siitä, kuinka oppija oppii. Oman tutkimukseni näkökulmasta esitän, että didaktiikassa on syytä olla kiinnostunut siitä, kuinka opettaja saa oppilaan opiskelemaan oppiakseen.

Uljensin (1997) didaktiikan määritelmän kanssa sopusoinnussa Tella (2002b) ymmärtää didaktiikan laajassa ja opetus–opiskelu–oppimisprosessia syvästi ymmärtävässä mannereurooppalaisessa merkityksessä. Tellan mukaan didaktiikka on (1) tieteenala, jonka tutkimuskohteena on opetus, (2) tiede ja oppi, jonka kohteena on opetus, opiskelu ja oppiminen sekä (3) oppijärjestelmä, joka etsii työtapoja saavuttaa tavoitteita opetuksen ja opiskelun keinoin. Didaktiikka tutkii ja kehittää esimerkiksi opetus–opiskelu–oppimisprosessin tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja sekä opetus–opiskelu–oppimisprosessin eri vaiheita erilaisten oppimisteorioiden ja opiskelu- ja oppimisstrategioiden valossa. Keskeinen didaktiikkaan sisältyvä ajatus on, että opetus, opiskelu ja oppiminen muodostavat yhteyden, jossa kukin komponentti tukee toistaan. (Tella 2002b.)

Didaktiikan määrittelyyn kytkeytyy myös didaktiikan suhde opetukseen ja kasvatukseen. Kansanen (1990) esittää, että didaktiikka rajataan usein kasvatustieteen osatieteeksi, jonka alueena on opetus. Didaktiikka ymmärretään Suomessa kuitenkin saksalaisesta käytännöstä poiketen laajempaan kuin vain kouluopetus ja didaktiikkaan katsotaan kuuluvan myös koulukasvatukseen

kuuluvia alueita. (Kansanen 1990, 66, 82, 108–109.) Kasvatus ja opetus nähdään toisiinsa liittyneinä. Kasvatuksen katsotaan Uljensin (1997, 51) mukaan sisältävän kaikki ne tietoiset toiminnot, jotka pyrkivät vaikuttamaan toisten yksilöiden kompetenssiin, tietoon, persoonallisuuteen ja arvomaailmaan ja opetuksen katsotaan täten olevan osa kasvatusta.

Kielididaktiikka

Kielididaktiikka tarjoaa ammatillisen tiedetaustan kielenopettajalle. Kielididaktiikka edustaa ainedidaktiikkaa ja kytkeytyy kielitieteen ainesisältöön ja didaktiikkaan. Leino (1979, 16) määritteli kielididaktiikan pitkälti normatiivisen didaktiikan mukaisesti:

”kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on menettelytapaohjeiden antaminen kielten opetussuunnitelmien laatimista ja toteuttamista varten”

Viisitoista vuotta myöhemmin Tella (1994a, 136–137) luonnehti kielididaktiikkaa seuraavasti:

”Kielididaktiikan keskeisinä tutkimus- ja tarkastelukomponentteina voidaan pitää vieraiden kielten opetusta ja opiskelua sekä toisaalta metodeihin, työtapoihin, opetussuunnitelmiin ja opetussisältöihin liittyviä näkökohtia.”

Kuten didaktiikan käsite, kielididaktiikan käsite on laajentunut. Laajentunut kielididaktiikan käsite ottaa huomioon didaktisen prosessin kaikki kolme osakomponenttia eli vieraan kielen opetuksen, opiskelun ja oppimisen (kuvio 2). Vieraan kielen opiskelun nostaminen opetuksen ja oppimisen rinnalle merkitsee huomattavaa lisää ja näkökulman muutosta kielenopetuksessa. Painopiste oli behaviorismin valtakaudella 1980-luvulle asti pelkästään opetuksessa, jonka katsottiin implisiittisesti sisältävän oppimisen. 1990-luvulta lähtien kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen hallitessa korostettiin puolestaan lähes pelkästään oppimista, jolloin opetuksen, opettajan ja opettamisen merkitys lähes unohdettiin. (Ks. Tella ym. 2001; Tella 2004; Tella & Harjanne 2004a; 2004b; Harjanne & Tella, Hyväksytty; kuvio 2.)



Kuvio 2. Opetuksen (T = *teaching*), opiskelun (S = *studying*) ja oppimisen (L = *learning*) painottuminen 1970-luvulta 2000-luvun alkuun (Tella ym. 2001).

Ymmärrän kielididaktiikan tässä tutkimuksessa Tellaan (1994a) tukeutuen ja Uljensin (1997) didaktiikan määritelmän hengessä laaja-alaisesti vieraan kielen opetus–opiskelu–oppimisprosessia tutkivaksi kasvatustieteen ainedidaktiseksi osa-alueeksi, jossa vieraan kielen opiskelu edustuu tasaveroisena opetuksen ja oppimisen rinnalla (ks. myös Harjanne 2003a; 2003b).

3.2 Vieraan kielen opetus, opiskelu/harjoittelu ja oppiminen didaktisessa viitekehyksessä

Tarkastelen ensin vieraan kielen opetusta, opiskelua, harjoittelua ja oppimista erillisinä käsitteinä didaktisessa viitekehyksessä, jotta voidaan paremmin ymmärtää niiden keskinäistä suhdetta, jota käsittelen luvun loppuosassa. Opetuksesta on esitetty monia erilaisia määritelmiä, kun taas opiskelua koskevia määritelmiä kohtaa suhteellisesti harvemmin johtuen siitä, että opiskelua ei ole aikaisemmin sisällytetty didaktiikan määritelmiin. Tämän tutkimuksen keskiössä on vieraan kielen harjoittelu, jonka didaktisia määritelmiä on vaikea löytää. Oppimisesta taas on esitetty paljon hyvin erilaisia määritelmiä, joiden sisältö vaihtelee sen mukaan mitä tieteenalaa ja oppimiskäsitystä määrittelijät edustavat.

Opetus

Opetus on ilmiönä laaja-alainen ja käsitteenä monitahoinen. Kun määritellään opetusta, on erotettava käsitteet opettaminen (*teaching*) ja opetus (*instruction*). Määritelmät vaihtelevat koskien näiden käsitteiden välistä hierarkkisuu- ta. Opetusta pidetään yleensä perustaltaan laajempuna kuin opettamista (esim. Anderson & Burns 1989, 9; Uljens 1997; vrt. Tella ym. 1996, 60). Uusikylä ja Atjonen (2000, 14) esittävät, että opettaminen viittaa ainoastaan opettajan toimintaan, kun taas opetus kattaa sekä opettamisen että oppimisen. Andersonin ja Burns (1989, 9–13) mukaan opetus (*instruction*) on laaja-alaisesti tavoitteinen ja kompleksinen ilmiö, joka sisältää kuusi toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevaa komponenttia: oppiaine; tehtävän vaatimukset (oppilaan toiminta); opetusmuoto (opetusmetodi); oppilaiden ryhmittely; opetuksen käytettävä aika; sekä opettajan ja oppilaiden toiminta ja vuorovaikutus (opettaminen). Myös Uljens (1997, 16–17) tarkastelee opetusta laaja-alaisena ilmiönä, joka viittaa kaikkiin eri tapoihin, joilla pedagoginen tilanne auttaa oppilasta kehittämään tietojään ja taitojaan.

Keskeistä sekä opetuksen että opettamisen määritelmissä on niihin liittyvä tavoitteisuus, intentionaalisuus (esim. Anderson & Burns 1989; Uljens 1997). Andersonin ja Burns (1989, 7–8) mukaan opettaminen on tavoitteinen, sosiaalinen ja vuorovaikutteinen toiminta tai prosessi. Opettaminen edellyttää

heidän mukaansa tavoitteeksi oppilaiden oppimisen, mutta se ei edellytä, että oppimista tapahtuu. Smith (1987, 13) toteaa samansuuntaisesti, että voidaan olettaa, että opettaja yrittää opettaa niin että sen tuloksena on oppimista, vaikka opettaminen ei välttämättä johda oppimiseen. On myös huomattava Prabhun (1999, 53) esittämä ajatus, että jonkun tietyn asian opettamisen ei pidä odottaa tuottavan ko. asian oppimista vaan että opetus voi vain auttaa edistämään oppimista yleisesti. Heinonen (1989, 69) tuo esille opetuksen ja opettamisen tavoitteisuuden tieto- ja taitotavoitteiden saavuttamisen suhteen ja peräänkuuluttaa lisäksi affektiivisen tavoitealueen huomioonottamista kouluopetuksessa. Lahdeksen (1997) määritelmän mukaan opetus on kasvatustavoitteisiin pohjautuvaa opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja sen tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset saavuttaa oppimistavoitteet. Uljens (1997) määrittelee opettamisen yksilön tavoitteiseksi toiminnaksi, jonka päämääränä on helpottaa toisen yksilön ponnistuksia saavuttaa jonkin asian hallinta eli kompetenssi (ymmärrys, tiedot ja taidot). Tavoitteinen opetus sisältää Uljensin mukaan sekä opettajan että oppilaan toiminnan oppilaan toiminnan viitatessa tavoitteiseen ponnistukseen saavuttaa tietoja ja taitoja eli opiskeluun. (Uljens 1997, 23.)

Yrjönsuuri (1991) edellyttää opetukselta opettajan ja oppilaan intentioiden ja tekojen kohtaamista. Toiminta on Yrjönsuuren mukaan opetusta vasta silloin, kun opettajan ja oppilaan intentio kohdistuu samaan oppimissisältöön, kun toiminnan valinta ja suunnittelu on yhteistä ja kun yhteinen toiminta suuntautuu samaan oppimistavoitteeseen. Tässä tutkimuksessa pitäydyn kuitenkin Uljensin (1997, 41) määritelmään, jonka mukaan opettajan toimintaa ei voida tehdä riippuvaiseksi oppilaan intentiosta eli katsotaan, että voi olla kysymys opetuksesta, vaikka oppilas ei opiskelekaan.

Opiskelu

Opiskeluun liittyvä olennainen piirre on tavoitteisuus. Oppilaan opiskelua ohjaa tietoinen tarkoitus jotakin (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1994). Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (2003) mukaan opiskelu on tarkoituksellista sisäistä ja ulkoista toimintaa ja siihen liittyy tietoinen osaamisen tavoittelu. He esittävät, että silloin kun toimijan intentiot suuntautuvat johonkin muuhun kuin oppimiseen, ei voida puhua enää opiskelusta vaan opiskelu muuttuu joksikin muuksi toiminnaksi. Se, että oppilas pitää opittavaa sisältöä tärkeänä ja haluaa oppia sen, tekee opiskelun merkitykselliseksi. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 7, 45, 49.) Uljensin (1997, 37–38) mukaan opiskelu viittaa tietoiseen, tavoitteiseen toimintaan, prosessiin, yksilön yrittäessä saavuttaa tietoa tai taitoa. Säljö (2000, 237) puolestaan ilmaisee, että opiskelu on sosiaalista toimintaa, jossa tavoitteena on oppiminen. Määritelmät ovat yhdensuuntaisia koskien opiskelun tavoitteisuutta oppimisen suhteen, mutta on huomattava,

että opiskeluun ei kuitenkaan välttämättä liity tavoitellun tiedon tai taidon saavuttamista, kuten esimerkiksi Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (2003, 8) esittävät.

Harjoittelu

Harjoittelu, johon tämä tutkimus kohdentuu, on merkittävä osa kielenopetusta ja -opiskelua. Liitän harjoittelun tässä osa-alueena opiskelun kenttään ja määritellään oppilaan aktiiviseksi ja tavoitteiseksi toiminnaksi. Sekä vieraan kielen opiskelussa että harjoittelussa on kysymys oppilaiden aktiivisesta toiminnasta ja molempia toimintoja leimaa tavoitteisuus koskien jonkin vieraan kielen tiedon tai taidon saavuttamista. Tässä tutkimuksessa vieraan kielen harjoittelu koskee viestinnällistä suullista harjoittelua, jonka tavoitteena on opittavaksi tarkoitetun kieliaineksen omaehtoinen suullinen käyttö ohjauksen antamissa rajoissa ja annetussa viestintätilanteessa. Etätavoitteena on tämän kieliaineksen oppiminen ja suullisen kielitaidon vankentuminen, niin että oppilas pystyy soveltamaan oppimaansa ja osallistumaan suulliseen viestintään myös luokkahuoneen ulkopuolella.

Tässä tutkimuksessa harjoitteluun liittyy sekä opettajan että oppilaan näkökulma. Voidaan tehdä ero siinä, miten opettaja suunnittelee harjoittelun tapahtuvaksi, miten hän harjoituttaa vierasta kieltä ja toisaalta miten oppilas sitä harjoittelee. On huomattava, että vaikka opettajan suunnittelema harjoittelu perustuu oletukseen, että oppilas harjoittelee tavoitteenaan oppia käyttämään ko. kieliaineesta suullisessa viestinnässä, ei voida kuitenkaan varmuudella tietää, harjoitteleeko oppilas opettajan tavoitteen suunnassa.

Oppiminen ja opiskelu

Oppiminen on erittäin laaja ja kompleksinen psykologinen ilmiö. Oppiminen voidaan määritellä eri tavoin riippuen näkökulmasta, josta sitä lähestytään. Oppimista voidaan tarkastella esimerkiksi tiedon määrän lisääntymisenä, tiedon mieleen painamisena ja toistamisena, tiedon soveltamisena, ymmärtämisenä, asian näkemisenä uudella tavalla ja ihmisen muuttumisena (Marton ym. 1993, 278–279). Erilaisista oppimisen tulkinnoista seuraa erilaisia teorioita ja pedagogisia käytäntöjä (Uusikylä & Atjonen 2000, 124). Kun oppimista tarkastellaan didaktisesta näkökulmasta, korostetaan sitä, että oppiminen, sekä oppimisprosessi että oppimisen tulos, on tiedostamaton tapahtuma oppijan pään sisällä eikä ole täten tietoisesti täysin ohjattavissa eikä hallittavissa (esim. Kansanen 1993, 56; Uljens 1997, 37–39; Uusikylä & Atjonen 2000, 132). Myös Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (2003, 7–8) ilmaisevat samansuuntaisesti, että oppiminen on ihmisen sisäistä muuttumista eikä ihminen voi määrätä oppimista. Kun oppimista tarkastellaan opetus–opiskelu–oppimisprosessin viitekehyksessä, sitä tulisi Uljensin (1997) mukaan problematisoida vain siinä määrin kuin se on järkevää didaktiikan näkökulmasta. Oppiminen

on Uljensin mukaan ymmärrettävä laajemmin kuin vain aiotun oppimistuloksen saavuttamisena. Oppimiseksi on luettava myös esimerkiksi se, että opitaan jotakin tehtävän luonteesta, vaikka ei saavutetakaan aiottua oppimistulosta. (Uljens 1997, 6, 28–29, 36–39.) Tämä on merkittävä näkökulma koskien vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua, jossa oppiminen voi liittyä laajaan sosiaaliseen ja/tai kognitiiviseen ulottuvuuteen.

Oppiminen ja opiskelu merkitsevät täten kokonaan eri asioita, mikä ero on nykyisessä koulukeskustelussa usein hämärtynyt. Erityisesti 1990-luvulla konstruktivismin korostumisen myötä on alettu käyttää esimerkiksi vieraan kielen konteksteissa ja yleisessä keskustelussa lähes yksinomaan termejä oppiminen, oppija ja oppimisympäristö. Näitä termejä käytetään kuitenkin usein merkityksissä, jotka eivät vastaa niiden käsitteellistä merkitystä, mikä on herättänyt kritiikkiä (esim. Kansanen 1996; Uljens 1997; Tella 1998b; Uusikylä & Atjonen 2000). Niitä käytetään usein, kun itse asiassa tarkoitetaan opiskelua, opiskelijaa ja opiskeluympäristöä. Kansanen (1996, 123) toteaaakin, että ei pitäisi kutsua oppimiseksi toimintaa, joka ei ole oppimista vaan vasta opiskelua. Opiskelu, kuten harjoittelukin, on tavoitteista toimintaa ja oppilas voi päättää, mitä hän opiskelee, ja harjoittelee, mutta ei sitä, mitä hän oppii. Puolimatka (2002, 98) esittää, että vastoin konstruktivistista oletusta oppilaan aktiivisuus kohdistuu täten pikemminkin opiskeluun kuin oppimiseen, joka on opiskelun sivutuote. Yrjönsuuri (2000, 155–156) toteaa puolestaan, että ihminen voi toiminnallaan edistää oppimistaan, mutta hän ei voi tarkalleen päättää, kuinka paljon tai hyvin hän oppii eikä hän aina tiedä, mitä hän on jo oppinut. Yrjönsuuri jatkaa osuvasti, että ”... on vaikea ymmärtää, miten niin erilaiset käsitteet kuin opiskelu ja oppiminen toistuvasti sotketaan keskenään”. Vieraan kielen oppimista ei voi siis oppilas itse eikä kukaan ulkopuolinen päättää tapahtuvaksi eikä kontrolloida.

Käsitteisiin oppiminen ja opiskelu liittyvät käsitteet oppimisympäristö ja opiskeluympäristö. Tella (1998b) määrittelee oppimisympäristön (*learning environment*) oppijan mentaaliksi edustukseksi ulkoisesta maailmasta, joka on oppijan päässä eikä siihen siksi voi opetuksella suoraan puuttua, sekä ihmisten väliseksi dialogiksi, johon kytkeytyy usein samalla kulttuuri, sisältö, välineet ja muut kontekstitekijät. Opiskeluympäristö (*study(ing) environment*) on Tellan mukaan puolestaan ne fyysiset tai virtuaaliset puitteet, joissa oppilaat opiskelevat. Tella puhuu opiskeluympäristön puolesta:

”... on parempi puhua opiskeluympäristöistä kuin oppimisympäristöistä. Opettaja voi auttaa oppilasta tekemään tästä opiskeluympäristöstä mahdollisimman mielekkään, jolloin sen ja opettajan opettamistoiminnan vaikutuksesta voi syntyä oppimisympäristö, joka on oppijan omassa mielessään tai päässään konstruoima malli ulkoisesta todellisuudesta, sen sisäinen representaatio. Oppimisympäristön käsite liittyy siis oppijan omaan mieleen, omaan 'päähän'. Se voidaan myös ymmärtää osana sitä dialogia, jota oppija käy ympäristönsä kanssa. Opiskeluympä-

ristöön me voimme opettajina kyllä puuttua, sekä fyysisin järjestelyin että antamalla oppijalle riittävästi hengitystilaa ja lebensraumia konkreettisesti ja kuvainnollisesti.” (Tella 1998b, 33–34.)

Tella (1998a, 133–134) huomauttaa, että englannin kielen *learning* voi käännytä tilannesidonnaisesti paitsi oppimiseksi myös opiskeluksi ja *learning environment* opiskeluympäristöksi. Englannin *learning* -sanana tulkitseminen yksipuolisesti oppimiseksi lienee myös yksi syy sanan ’oppiminen’ ylikorostuneeseen käyttöön.

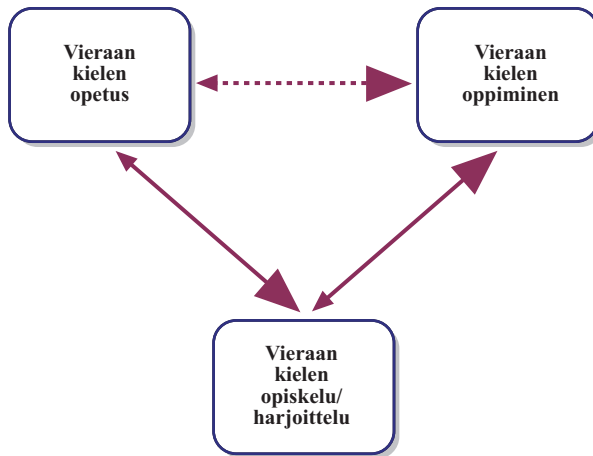
Tässä tutkimuksessa teen eron termien oppiminen vs. opiskelu, oppija vs. oppilas/opiskelija ja oppimisympäristö vs. opiskeluympäristö välillä niiden käsitteellisen merkityksen perusteella. Tämä tutkimus on orientaatioltaan didaktinen, joten tässä työssä painottuvat opiskelu, oppilas ja opiskeluympäristö.

Opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi

Vieraan kielen harjoittelun analysoimiseksi ja opetustodellisuuden ymmärtämiseksi tarvitaan tietoa siitä, miten opetus, opiskelu/harjoittelu ja oppiminen liittyvät toisiinsa ja miten ne painottuvat didaktisessa prosessissa. On tärkeää ottaa huomioon opetustapahtuma kokonaisuutena. Hellgren (1985) esittää, että opettaminen on sosiaalinen käsite, joka edeltää oppimista oppiminen nähtynä ei opetuksen tuottamana oppimistuloksena vaan oppilaan toimintana. Uljensin (1997) kouludidaktisessa mallissa kytketäänkin opettajan toiminta ja oppilaan toiminta siten, että opiskelu yhdistää opetuksen ja oppimisen. Uljensin mukaan oppimiseen ei ole mahdollista vaikuttaa suoraan, koska itse oppimistapahtuma on tiedostamaton. Tavoitteisessa opetuksessa opettaja yrittää tukea ensisijaisesti yksilön opiskeluprosessia ja sitä kautta epäsuorasti yksilön oppimisprosessia. Keskeinen ajatus kouludidaktisessa mallissa on, että opetuksen katsotaan vaikuttavan oppimiseen epäsuorasti oppilaan opiskelutavan välityksellä. Toisaalta Uljens myös toteaa, että olisi mielenkiintoista tietää, voiko opettaja todella vaikuttaa yksilön oppimisprosesseihin sellaisenaan eikä ainoastaan opiskelutoimintoihin. Kun kouludidaktisessa mallissa pidetään opetuksen, opiskelun ja oppimisen välistä suhdetta kausaalisenä, sisältyy siihen tärkeänä näkemyksenä se, että sekä oppilaalla että opettajalla on vastuu oppilaan saavutuksista. (Uljens 1997, 39–40, 83, 136.)

Tässä tutkimuksessa määrittelen vieraan kielen harjoittelun opiskelun osaluueksi, kuten olen jo todennut. Harjoittelu on oppilaan tavoitteista toimintaa, joka on opetuksen kautta ohjattavissa. Tavoitteisen opetuksen keskeiseksi tehtäväksi muodostuu oppilaan harjoittelun säätely, mistä seuraa haasteita opetuksen ja siihen sisältyvän harjoittelun sisältöihin ja strategioihin. Didaktisen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessin näkökulmasta tarkastel-

tuna opetus tukee oppilaan harjoittelua ja sitä kautta epäsuorasti oppimista (ks. kuvio 3).



Kuvio 3. Vieraan kielen didaktinen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi (Uljensin 1997 hengessä).

Kuvio 3 havainnollistaa sen tutkimukseni kannalta tärkeän näkökulman, että opetus tähtää vieraan kielen oppimiseen viestinnällisen suullisen harjoittelun kautta. On muistettava, että ei opetus eikä harjoittelu voi kuitenkaan taata, että tavoitteena oleva opitaan. Kansasen (1993, 56) mukaan opettajan on mahdollista vain ohjailla oppilaan toimintaa tarkoituksena edistää oppimista, tai oppilas voi yrittää tehdä jotakin, jonka hän tai opettaja ajattelee johtavan oppimiseen. Kuviossa 3 katkoviivallinen nuoli havainnollistaa sen mahdollisuuden, että opetus voi vaikuttaa suoraan oppilaan vieraan kielen oppimiseen. Kuviossa 3 kaksipäiset nuolet eksplikoivat opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessin regressiivisyyttä eli oppilaan oppiminen vaikuttaa puolestaan hänen harjoitteluunsa ja sitä kautta tai suoraan opettajan opetukseen. Ei pidä myöskään jättää huomioimatta opettajan oppimista ja sen vaikutuksia opetusprosessiin.

On selvää, että myös muut asiat kuin pelkästään opetus ja opiskelu/harjoittelu vaikuttavat vieraan kielen oppimiseen. Kuten todettu, harjoittelu on oppilaan tavoitteista toimintaa. Uljensin (1997) mukaan oppilaan omat tavoitteet ovatkin olennainen tekijä yritettäessä ymmärtää opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessia. On lisäksi otettava huomioon, että oppilaat oppivat myös ilman tavoitteista opetusta tai opiskelua esimerkiksi kypsymisen ja erilaisten kokemusten kautta. On myös huomattava, että oppilaan pyrkimys op-

pia tai oppiminen eivät välttämättä ole yhteydessä opetukseen. (Uljen-
sin 1997, 29, 36, 38, 41.) Tässä tutkimuksessa fokus on kuitenkin institutionaalisessa
vieraan kielen opetuksessa ja harjoittelussa.

Didaktisessa opetus–opiskelu–oppimisprosessissa nousevat täten etualalle
opetus ja opiskelu, kuten Tella (1998b, 33–34) toteaa. Kansanen (1996, 121)
toteaa, että opetuksella on aina jokin sisältö eikä opetuksen sisältöä voida
johtaa oppimisesta. Tämä viittaa siihen, että vaikka tavoitteinen opetus tähtää
oppimiseen, ei oppiminen, tiedostamaton oppimistapahtuma, voi tarjota ope-
tuksen sisältöä. Tämä näkökulma ei kuitenkaan sulje pois oppimisen ongel-
maa. Heikkurinen (1994) esittää, että voiko oppimista ohjata ellei tiedä, mitä
oppiminen on. Didaktiikan näkökulmasta on tärkeä kysyä voiko opiskelua
ohjata, ellei tiedä mitä opiskelu on. Tämän orientaatioltaan didaktisen tutki-
muksen näkökulmasta on puolestaan tärkeä kysyä, voiko oppilaiden vieraan
kielen harjoittelua ohjata, ellei tiedä mitä harjoittelu on. Tähän haetaan seu-
raavaksi vastausta tarkastelemalla harjoittelua pedagogisena toimintana ja
siihen sisältyviä muotoja ja aspekteja.

3.3 Vieraan kielen harjoittelu pedagogisena toimintana

Tässä tutkimuksessa orientaatio vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen
harjoitteluun on didaktinen, jolloin harjoittelu nähdään pedagogisena. Uljen-
sin (1997) kouludidaktisen mallin tavoitteena on ymmärtää pedagogista toi-
mintaa osana pedagogista prosessia ja siihen liittyvää kompleksista opetusto-
dellisuutta. Pedagogista todellisuutta siinä edustavat pedagogisen toiminnan
muodot, tasot ja aspektit. Malli on kehitetty sekä pedagogisen prosessin ja
käytännön reflektoinnin välineeksi että käsitteelliseksi viitekehyykseksi empi-
riselle tutkimukselle. Malli on luonteeltaan deskriptiivinen, mutta se ei ole
kuitenkaan arvoneutraali eikä täten sulje pois normatiivisia ehdotuksia. (Ul-
jen- sin 1997, 23–24, 55–56, 65, 67, 112.) Uljen- sin kouludidaktinen malli palve-
lee hyvin tätä tutkimusta, joka kohdentuu vieraan kielen suulliseen harjoitte-
luun koulukontekstissa. Malli tarjoaa välineen analysoida ja ymmärtää har-
joittelua pedagogisena toimintana.

Vieraan kielen pedagogisen harjoittelun muodot ja tasot

Pedagogisen toiminnan perusmuodot ovat Uljen- sin (1997) kouludidaktisessa
mallissa suunnittelu, opetus (ymmärrettynä koko opetus–opiskelu–oppimis-
prosessina) ja arviointi. Kaikkia pedagogisen toiminnan muotoja luonnehtii
tavoitteisuus, johon sisältyy intentio, toiminta ja arviointi tai arvioiva reflek-
tointi. Toimintaa täytyy reflektoida, jotta voidaan ymmärtää sen pedagogista
tarkoituksenmukaisuutta, mikä puolestaan vaikuttaa seuraaviin intentioihin
(ks. myös Harjanne 2004a). Pedagogiset perustoiminnot tapahtuvat eri tasoil-

la, jotka ovat Uljensin mallissa kollektiivinen taso, opettajataso, vuorovaikutustaso ja oppilastaso. Kollektiivinen taso viittaa valtakunnalliseen, yhteisö- ja koulukohtaiseen tasoon. Vuorovaikutustaso viittaa opettajan ja oppilaan pedagogiseen kohtaamiseen. (Uljens 1997, 59, 61–63.)

Uljensin (1997) kouludidaktisen mallin perustalta tarkasteltuna vieraan kielen suullisen harjoittelun *suunnittelu* koskee harjoittelun tavoitteiden, sisällön, opetus- ja työskentelymetodien valintaa, opetuksen esitysmuotoa ja itse pedagogista opetus–harjoittelu–oppimisprosessia. Suunnittelu tapahtuu ennen pedagogista prosessia ja sen aikana, mihin myös oppilas voi osallistua. Opettaja suunnittelee suhteessa kollektiiviseen opetussuunnitelmaan sekä koulu- ja kulttuurikontekstiin. Vieraan kielen harjoittelua suunnitellessaan opettajan täytyy ottaa huomioon oppimisteoriaan pohjautuvan opetuksellisen ratkaisun ohella samanaikaisesti monta muuta kysymystä, kuten oppiaineen ja opetettavan asian, oppilaat ja resurssit. Suunnitteluun vaikuttavat opettajan ihmis- tiedon- ja oppimiskäsitys ja hänen arvomaailmansa. Opettaja suhteuttaa opetussuunnitelman tavoitteet omiin tavoitteisiinsa ja henkilökohtaiseen kasvatus- ja opetusfilosofiaansa. (Ks. Uljens 1997, 67–69, 128.) Tähän liittyy Koskenniemen ja Hälisen (1970, 92) esittämä tärkeä kysymys koskien sitä, miten opettaja suhtautuu opetussuunnitelman tavoitteisiin ja miten puolestaan oppilaat suhtautuvat opettajan ja opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin.

On huomattava, että opetus pedagogisena perusmuotona viittaa koko *opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessiin*. Mallissa erotetaan *suunniteltu* ja koettu eli *toteutunut* opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi ja otetaan näin huomioon nämä opetustodellisuuden kaksi eri puolta. Tämä on tärkeä näkökulma tutkimukseni kannalta, jossa haen syvempää ymmärtämistä vieraan kielen harjoitteluun koulukontekstissa, mihin liittyy keskeisenä harjoittelu opettajan suunnittelemana vs. oppilaan toimintana (ks. luku 5.4.4). Didaktinen vieraan kielen harjoitteluympäristö sisältää täten tärkeänä osana sekä opettajan että oppilaan roolit ja työnkuvan (vrt. Tella 2001, 53).

Pedagoginen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi nähdään *pedagogisen kohtaamisen* taustaa vasten. Pedagoginen kohtaaminen tarkoittaa intensioiden, toimintojen, kokemusten ja reflektioiden kohtaamista. Tämä sykli intensiosta toiminnan ja kokemuksen kautta reflektioon tapahtuu sekä opettajan että oppilaan osalta. (Uljens 1997, 65, 75–79.) Pedagogisen kohtaamisen taustalla on nähtävissä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli (luku 5.2.2).

Opetustodellisuuteen kuuluu yhtenä osana opettajan ja/tai oppilaiden suorittama *arvioiva reflektointi* ja *arviointi*, mikä voi tapahtua myös itsereflektointina ja -arviointina. Arvioiva reflektointi voi kohdistua esimerkiksi opettajan ja/tai oppilaiden toimintaan. Arviointi tapahtuu suhteessa kollektiiviseen tasoon ja luokkahuone- ja koulukontekstiin ja se voi tapahtua opetusprosessin aikana ja/tai sen jälkeen. Opetusta on Uljensin mukaan tärkeää arvioida

da siksi, että opetus ei sellaisenaan takaa oppimista. (Uljens 1997, 61, 81–82.)

Tässä tutkimuksessa vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun suunnittelu tapahtui ensisijaisesti opettajatasolla suhteessa kollektiiviseen tasoon ja luokkahuonekontekstiin ja jossakin määrin vuorovaikutustasolla. Itse harjoittelu ja harjoittelun arvioiva reflektointi toteutui ensisijaisesti oppilas–oppilas -vuorovaikutustasolla. Oppilaiden suorittama harjoittelun arvioiva reflektointi rajautuu kuitenkin tutkimusfokuksen ulkopuolelle. Sen sijaan tämä tutkimus voidaan rinnastaa tämän harjoitteluprosessin arvioivaksi reflektoinniksi opettajatasolla, mikä on edellytys harjoittelun ymmärtämiseksi syvemmin ja sen kehittämiseksi.

Vieraan kielen pedagogisen harjoittelun aspektit

Opetus–opiskelu–oppimisprosessin ymmärtäminen edellyttää Uljensin (1997) mukaan koko pedagogisen todellisuuden kompleksisuuden huomioon ottamista. Se edellyttää kaikkien pedagogiseen prosessiin sisältyvien relevanttien aspektien huomioon ottamista samanaikaisesti.

Vieraan kielen pedagogisen harjoittelun olennaiset aspektit ovat Uljensin (1997, 23–24, 67–87) perustalta esitettyinä tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, opettaja–oppilas -vuorovaikutus, sisältö ja metodit. *Tavoitteisuus*, intentionaalisuus, liittyy kiinteästi ja olennaisena osana kaikkeen pedagogiseen toimintaan, kuten edellä on jo todettu. Toimintaa ei voida pitää pedagogisena, ellei se ole tavoitteista. Uljensia (1997, 76) mukaillen voidaan todeta, että sekä opettaja että oppilas tulevat vieraan kielen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimistilanteeseen tietyin intentionin, tavoittein ja pyrkimyksin ja toimivat siinä niiden perustalta. Opettajan tavoitteisuus on Kansasen (1992, 71) mukaan sellaista intentionaalisuutta, jossa kasvatuksellinen tarkoitus eli intentiot ovat opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisia. Tässä tutkimuksessa opettajan pyrkimys on opetussuunnitelmasta nousevan tavoitteen mukaisesti saada oppilaat harjoittelemaan vierasta kieltä suullisesti ja viestinnällisesti ja auttaa siten heitä edistämään viestinnällistä suullista kielitaitoaan. Opettajan pedagoginen tavoitteisuus liittyy Uljensin (1997, 60) mukaan siihen, mihin hän suuntautuu pedagogisessa prosessissa, kuten esimerkiksi tavoitteet, sisältö, esityksen muoto, opetusmetodi, oppilaan panostus ja/tai opiskelumetodit. Tässä tutkimuksessa opettajan pedagoginen tavoitteisuus on suuntautunut harjoittelumuotoihin ja oppilaiden panostukseen harjoittelussa. Oppilaan tavoitteinen opiskelu viittaa Uljensin (1997) mukaan puolestaan siihen, että hän haluaa saavuttaa jotakin tietoa tai taitoa. Opetustodellisuuteen kuuluu myös intentioiden ristiriita, sillä opettajan ja oppilaan pyrkimykset eivät ole välttämättä yhteneväisiä. (Uljens 1997, 40, 60.) Esimerkiksi uusi opiskelukulttuuri voi aiheuttaa intentioiden ristiriitaa. Usein käytetään me-intention käsitettä (esim. Hellgren 1985) selittämään opettajan ja oppilaan yhdensuuntaista toi-

mintaa. On huomattava, että yhteinen me-intentio jää usein syntymättä siksi, että oppilaan pyrkimys opiskella ja oppia ei tapahdu samaan aikaan kuin opettajan pyrkimys opettaa tai oppilaan intentio puuttuu kokonaan.

Opettajan pedagogista tavoitteisuutta ohjaavat hänen ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksensä sekä hänen arvomaailmansa, joista hän ei välttämättä ole edes erityisen tietoinen (Uljens 1997, 60). Yrjönsuuri ja Yrjönsuuri (1995) toteavat, että opettajan tavoitteinen toiminta määräytyy hänen käsityksistä omasta osaamisestaan ja reflektiokyvystään. Myös oppilaan tavoitteisuus liittyy hänen vastaaviin enemmän tai vähemmän tiedostettuihin käsityksiin. Opettajan ja oppilaan aikaisemmat kokemukset, heidän elämänhistoriaansa pohjautuva esiymmärryksensä, suuntaavat heidän pedagogista tavoitteisuuttaan.

Vieraan kielen harjoittelu pedagogisena toimintana on aina kontekstisidonnaista, situationaalista. Opetusprosessiin liittyvä konteksti on Kansan (2003, 221–222) mukaan sosiaalinen, mentaalinen, fyysinen ja ennen kaikkea pedagoginen. Tämä konteksti on myös suuressa määrin myös affektiivinen. Uljens (1997) korostaa *kulttuurikontekstin* merkitystä pedagogisessa prosessissa. Kulttuurikonteksteja edustavat esimerkiksi yhteiskunta, koulu, luokkahuone ja opetussuunnitelma. Oppilaat ovat paikallisen kulttuurikontekstin ja kotitaustansa edustajia ja he tuovat nämä kontekstit mukanaan luokkahuoneeseen. Se, kuinka opettaja ja oppilas ymmärtävät ympäröivän kulttuurikontekstin, vaikuttaa heidän toimintaansa. Tavoitteiseen opetukseen liittyvät arvot ja opettajan ja oppilaan roolit ovat suuressa määrin kulttuurisidonnaisia. Kulttuurikonteksti on merkittävä vaikuttaja pedagogisessa prosessissa, sillä se on vuorovaikutuksessa pedagogisen toiminnan kaikkien muiden aspektien kanssa. (Uljens 1997, 25–26, 83–87.) Kulttuurikontekstin korostaminen tuo Uljensin malliin yhtymäkohtia sosiokulttuuriseen näkökulmaan ja kontekstiin, mikä on kielididaktiikan ja kieltenopetuksen kannalta rikastuttava ulottuvuus. Vieraan kielen harjoittelua pedagogisena toimintana ei voida täten ymmärtää erillään kulttuurikontekstistaan.

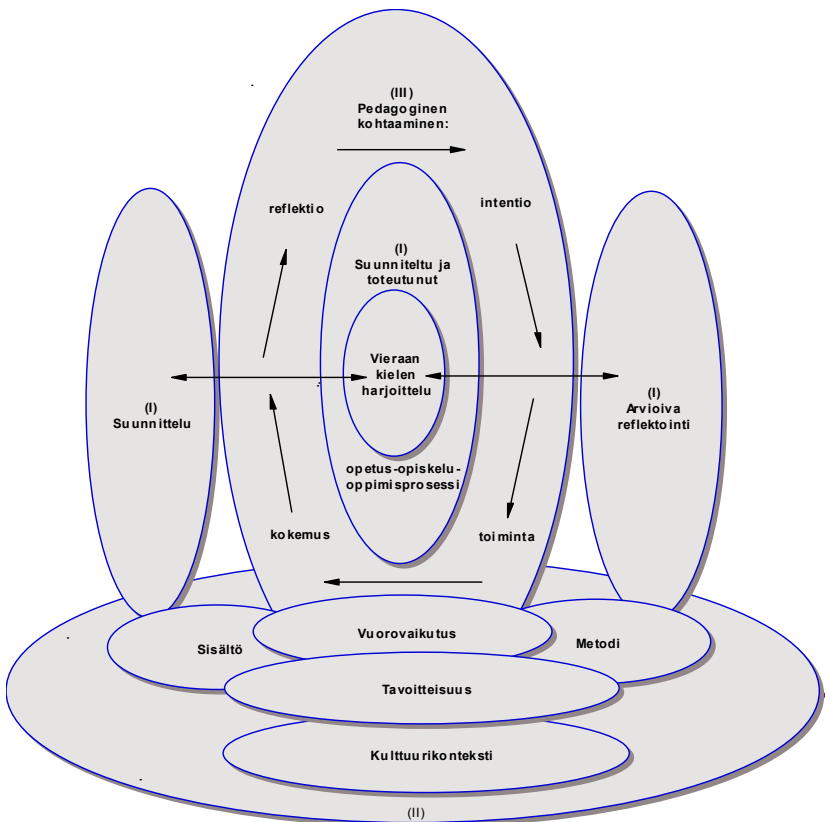
Opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessi tapahtuu pedagogisena *vuorovaikutuksena*, interaktiona, mikä edellyttää vähintään kahta tavoitteista toimijaa eli opettajan ja oppilaan. Myös pedagoginen vuorovaikutus on kulttuurikontekstiin liittyvää. Pedagogisessa todellisuudessa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on välttämättä aina epäsymmetrinen, oppilaan status ja rooli on aina erilainen kuin opettajan. Vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys liittyy opettajan ja oppilaan eri ikään, eroihin heidän kokemuksissaan, taidoissaan ja taidoissaan sekä heidän erilaiseen valtaan ja vastuuseen. (Uljens 1997, 25, 78–79; ks. myös Uusikylä & Atjonen 1999, 16–17.) Uljens liittää pedagogisen vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, mutta kouluopetukseen kuuluu yhä suuremmassa määrin myös oppilaiden välinen pedagoginen vuorovaikutus. Tämän tutkimuksen, joka kohdentuu vies-

tinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisesti, keskiössä onkin juuri oppilaiden välinen pedagoginen vuorovaikutus.

Pedagogisen harjoittelun aspekteista *sisältö* edustaa opetuksen olennaista dimensiota. Sisällön valinnan lähtökohtana on opetussuunnitelma. Sisällön valintaan vaikuttavat opettajan käsitykset epistemologiasta, tietoteoriasta, ja oppimisteorioista. Sisällön valintaan vaikuttaa lisäksi oppimis-, kehitys- ja persoonallisuuspsykologinen dimensio. Tarkoituksenmukaisten sisältöjen valitseminen edellyttää myös oppilaiden kulttuuritaustan ja heidän koulun ulkopuolisten olosuhteiden ymmärtämistä ja huomioon ottamista. Yleisesti odotetaan, että luokkahuoneessa opiskellut tiedot ja taidot pätevät myös koulun ulkopuolella. (Ks. Uljens 1997, 26, 70, 73–74.) Vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa nousee yhdeksi tärkeäksi kysymykseksi juuri se, kuinka oppilaiden elämämpiiri ja koulun ulkopuolinen todellisuus edustavat luokkahuoneessa.

Metodi on viides Uljensin (1997) esittämistä pedagogisen prosessin aspekteista. Didaktisesta opetusmetodista on esitetty erilaisia määritelmiä, mutta siitä ei ole mitään yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Terhartin (1989) mukaan metodi viittaa sisällön esittämisessä käytettäviin metodeihin, oppilaiden käyttämiin työskentelymetodeihin ja opettajan käyttämiin opetus- ja arviointim metodeihin. Richards ja Rodgers (1982) määrittelevät metodin vieraan kielen opetuksen kontekstissa laaja-alaisesti kolmella tasolla: lähestymistapa (*approach*), suunnittelu (*design*) ja menettelytapa (*procedure*). Lähestymistapa viittaa teoriaan kielestä ja kielenoppimisesta tai -omaksumisesta (oppimis- ja omaksumisteoriat). Suunnittelu viittaa kielellisen sisällön, organisoinnin sekä opettajan, oppilaan ja opetusmateriaalin roolin määrittelyyn. Siihen sisältyvät myös opetussuunnitelmalliset näkökohdat. Menettelytapa viittaa metodin tekniikoihin ja esimerkiksi opetus- tai opiskelukäytänteisiin. (Richards & Rodgers 1982, 153–168; ks. tarkemmin luku 4.2.) Uljens (1997) näkee opetusmetodien teorian osana didaktiikan teoriaa. Uljensin mukaan opetusmetodi edustaa toimintoja, joita tarvitaan tukemaan yksilön oppimista. Sisällön ja opetus- ja työskentelymetodien välillä on keskinäinen suhde siten, että sisältö määrää käsiteltävän. Opetusmetodin valinnan määräävät Uljensin mukaan opettajan perehtyneisyys tiettyihin opetusmetodeihin sekä pedagogisen tilanteen tavoitteet. Työskentelymetodeja, kuten esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista, voidaan myös sellaisenaan pitää tavoitteena. (Uljens 1997, 71–73.)

Tässä luvussa olen tarkastellut vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua pedagogisena toimintana ja siihen liittyviä muotoja ja aspekteja, jotka esitän kokoavasti Uljensin (1997) perustalta kuviossa 4.



Kuvio 4. Vieraan kielen pedagogisen harjoittelun muodot (I) ja aspektit (II) sekä pedagoginen kohtaaminen (III) (Uljensin 1997, 23–27, 59–87 perustalta kouludidaktista mallia vapaasti mukaillen ja visualisoiden).

On huomattava, että pedagogisen harjoittelun aspektit eli tavoitteisuus, kulttuurikonteksti, vuorovaikutus, sisältö ja metodi, ovat ensinnäkin kiinteästi ja kompleksisesti vuorovaikutuksessa keskenään ja toiseksi vaikuttavat kaikkiin pedagogisen toiminnan muotoihin, eli suunnitteluun, opetus–opiskelu–oppimisprosessiin ja arvioivaan reflektointiin, kaikilla pedagogisen toiminnan tasolla, joita ovat kollektiivinen taso, opettajan taso, vuorovaikutustaso ja oppilaan taso. Pedagogisen toiminnan tasot eivät ole mukana kuviossa 4 (vrt. Uljens 1997, 65).

Tämän tutkimuksen kannalta kaikki Uljensin (1997) esittämät pedagogisen toiminnan muodot, tasot ja aspektit ovat tärkeitä vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun analysoimiseksi ja ymmärtämiseksi. Uljensin

reflektiivinen kouludidaktinen malli mukailtuna toimii tutkimuksessani vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun viitekehyksenä. Malli eksplikoii vieraan kielen harjoitteluprosessiin liittyviä relevantteja komponentteja, jotka ovat kuitenkin monimutkaisella tavalla toisiinsa kytkeytyneitä (ks. myös Anderson & Burns, 1989, 13). Tavoitteenani ei ole yrittää operationaalistaa tämän laajan mallin komponentteja, vaan se toimii apuneuvona pyrkieksäni analysoimaan ja ymmärtämään kompleksista pedagogista harjoittelutodellisuutta. Didaktisen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessin jakaminen suunniteltuun ja toteutuneeseen on keskeinen näkökulma tutkimukseni kannalta. Opettajan ja oppilaiden intentiot, jotka pohjautuvat heidän aikaisempiin kokemuksiinsa, ovat läsnä pedagogisessa kohtaamisessa konkrätisoi-tuen opettajan osalta harjoittelun suunnitteluna ja oppilaiden osalta toteutu-neena harjoitteluna.

3.4 Opettajan henkilökohtainen didaktiikka

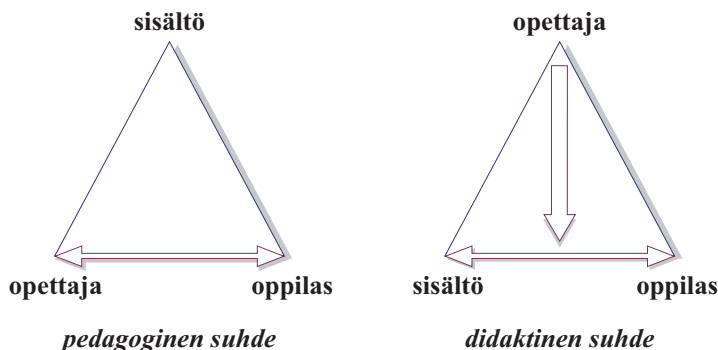
“...the most important pedagogical innovation is the teacher, with his or her pedagogical thinking and personal qualities” (Kohonen 1992, 39).

Vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun osana didaktista opetus–opiskelu–oppimisprosessia liittyy kiinteästi opettajan pedagoginen toiminta, joka perustuu hänen henkilökohtaiseen didaktiikkaansa. Opettajan henkilökohtainen didaktiikka perustuu Meren (2002, 186) mukaan opettajan kokemuksiin ja uskomuksiin, intuitiivisiin ja rationaalsiin perusteluihin. Tässä luvussa tarkastelen opettajan henkilökohtaiseen didaktiikkaan liittyviä käsitteitä didaktinen suhde, opettajan pedagoginen ajattelu, opettajan tieto- ja uskomusperusta sekä opettajan käytännön tieto.

Didaktinen suhde

Käsite didaktinen suhde liittyy Kansasen ja Meren (1999) mukaan Herbartilta (1776–1841) peräisin olevaan didaktiseen kolmioon, jota käytetään mukaillen kuvaamaan opettajaa, oppilasta ja tavoitteita opetus–opiskelu–oppimisprosessiin liittyvinä tekijöinä (ks. kuvio 5). Didaktinen kolmio kuvaa aina kahden tekijän välisen suhteen. Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta kutsutaan pedagogiseksi suhteeksi. Kantiin palautuvan paradoksin mukaan opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde ei kuitenkaan voi olla pysyvä, koska opettajan tehtävä on auttaa nuorta vähitellen kasvamaan ja kehittymään kohti itsenäisyyttä. Oppilaan ja sisällön välinen suhde tarkoittaa opiskelua, jonka ohjailu on opettajan keskeinen tehtävä. Opettajan suhdetta oppilaan ja sisällön väliseen suhteeseen eli opiskeluun kutsutaan Klingbergiin (1995) tukeu-

tuen didaktiseksi suhteeksi. Didaktinen suhde on Kansanen ja Meren mukaan opettajan ammatin ydin. (Kansanen & Meri 1999, 107–116.)



Kuvio 5. Pedagoginen ja didaktinen suhde didaktisessa kolmiossa (Kansanen & Meri 1999).

Se, kuinka opettaja tulkitsee didaktisen suhteen, muodostaa Kansanen (1998) mukaan opettajan oman henkilökohtaisen didaktiikan. Opettajan henkilökohtainen didaktiikka on merkittävä opettajan pedagogiseen toimintaan vaikuttava tekijä ja se muuttuu ja rakentuu jatkuvasti uudelleen, kuten Kansanen ja Meri (1999, 107–116) esittävät. Karttuvat kokemukset opetustyöstä ja myös elämän kaikilta muilta alueilta muuttavat koko ajan opettajan didaktisen suhteen tulkintaa eli hänen henkilökohtaista didaktiikkaansa.

Opettajan pedagoginen ajattelu

Pedagogiikkaan sisältyy Kansanen (esim. 2003) mukaan jatkuvaa opetusta koskevien päätösten tekemistä, mikä edellyttää opettajalta pedagogista ajattelua. Opettajan pedagoginen ajattelu on anglosaksisesta kielimaailmasta peräisin oleva käsite, jota vastaa saksalaista didaktiikkaa edustava käsite opettajan didaktinen ajattelu (Kansanen 1999a, 10). Opettajan pedagoginen ajattelu on Kansanen (1999b, 66) mukaan hyvin monimuotoinen ilmiö ja voi tarkoittaa mm. reflektiota, metakognitiota, itsearviointia, itseohjautuvuutta tai päätöksentekoa riippuen taustalla olevasta teoreettisesta lähestymistavasta. Tällä tutkimusalueella vallitsee käsitteiden viidakko, jonka kartoittaminen ei kuulu tämän suppean tarkastelun piiriin. Opettajan ajattelu, jonka merkitystä Koskeniemi (esim. 1978) on korostanut jo vuosikymmeniä, on viime vuosina ollut maassamme kasvatustieteilijöiden lisääntyvän kiinnostuksen kohteena (esim. Kansanen 1991; 1993; 1995; 1999b; Harjunen 2002; Jyrhämä 2002).

Opettajan ajattelu voi viitata Clarkin ja Petersonin (1986, 256–258) alan tutkimustuloksia kiteyttävän mallin mukaan opettajan opetustapahtumaa edeltävään suunnitteluun, opetustilanteessa tapahtuvaan ajatteluun ja päätöksiin ja opetustapahtuman jälkeiseen ajatteluun sekä opettajan ajattelun ja toiminnan taustalla oleviin teorioihin ja uskomuksiin. Kansanen (1995) tarkastelee pedagogista ajattelua opettajan uskomusjärjestelmän varassa tapahtuvana pedagogisena päätöksentekona opetus–opiskelu–oppimisprosessin viitekehyksessä. Hänen mukaansa opettajan pedagoginen ajattelu on opetustapahtumaan ja erityisesti sen aihepiiriin liittyvää, reflektiivistä ajattelua. (Kansanen 1995, 10, 14–16; ks. myös esim. Kansanen 1999a.) Didaktinen reflektio tarkoittaa Atjosen (1996) mukaan teoreettisten periaatteiden ja käytännön kokemusten välistä suhdetta. Tella (2002b) tuo esille, että didaktisesti ja pedagogisesti ajatteleva opettaja on kriittinen reflektioija, joka pyrkii tiedostamaan omaa toimintaansa ja on myös tutkimussuuntautunut. Didaktisesti ajatteleva opettaja tiedostaa Uusikylän (1980, 22–23) mukaan opetustapahtuman kompleksisuuden ja hän pitää lähtökohtana oppilasta. Jyrhämä (2002, 8) kiteyttää, että pedagogisessa ajattelussa on olennaista tietoiseksi tuleminen, tavoitteisuus ja pedagogisen päätöksenteon perusteleminen, jolloin informaatiota strukturoidaan uudelleen. Pedagogista ajattelua leimaa täten tiedostaminen ja reflektiivisyys. Keskeistä on, että opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Clark & Peterson 1986, 256–258).

Opettajan tieto- ja uskomusperusta

Opettajan henkilökohtainen didaktiikka rakentuu pedagogisen ajattelun kautta opettajan tieto- ja uskomusperustalle. Esimerkiksi Clark ja Peterson (1986, 256–258) esittävät, että pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla olevat teoriat ja uskomukset muodostavat opettajan tiedon, jota hän käyttää suunnittelussa ja opetuksen aikana tapahtuvassa ajattelussa ja päätöksenteossa. Opettajan tietoperustasta on esitetty erilaisia jaotteluita, joissa käsitteiden käyttö ei ole vakiintunut.

Opettajan opetusta koskeva tieto pohjautuu Hegartyn (2000) mukaan ainakin kahteen perustaan: opettamista koskevaan ammatilliseen tietoon (*professional knowledge*) ja opetettavaa ainesta koskevaan tietoon (*subject knowledge*). Shulman (1987) jaottelee opettamisen tietoperustaa (*knowledge base for teaching*) ja ainetietoutta (*subject matter knowledge*) koskevan tiedonalueen seitsemään kategoriaan: sisältötieto, yleinen pedagoginen tieto, opetus-suunnitelmaan liittyvä tieto, pedagoginen sisältötieto, oppilaita koskeva tieto, kasvatukselliseen kontekstiin liittyvä tieto sekä kasvatuksellisiin tavoitteisiin ja arvoihin liittyvä tieto. Grossman (1995) lisää opettajien tietoa koskevaan luokitteluun tärkeän tiedonalueen, opettajaa itseä koskevan tiedon (*self-knowledge*), jonka läpi opettaja suodattaa teoreettista tietoa.

Opettajan tietoon liittyvä Shulmanin (1987) käsite 'pedagoginen sisältö-tieto' kuvaa aineenhallinnan ja pedagogiikan välistä suhdetta. Pedagoginen sisältötieto viittaa Shulmanin määritelmän mukaan siihen, miten opettaja muokkaa ainekohtaisia tietojaan suhteessa oppilaiden tarpeisiin. Grossman (1995) jaottelee pedagogisen sisältötiedon neljään osa-alueeseen: opettajan käsitys oppiaineen opettamisesta; tieto oppilaiden kyvystä ja vaikeuksista oppia oppiaineen sisältöjä; tieto opetussuunnitelmasta ja opetusmateriaalista; sekä tieto oppiaineeseen liittyvien asioiden opettamiseen liittyvistä strategioista ja esitystavoista. Pedagoginen sisältötieto koskee täten opettajan aineenhallintaa ja didaktisia taitoja. Pedagogisessa sisältötiedossa on kysymys opettajan ymmärryksestä siitä, mikä opetettavassa sisällössä on vaikeaa ja helpoa erilaisille ja eri-ikäisille oppilaille sekä tietoa siitä, miten sisältö muokataan oppilaille sopivaan muotoon. Kielenopetuksen näkökulmasta pedagoginen sisältötieto on pitkälti samaa kuin kielididaktiikka.

Opettajan tiedon taustalla vaikuttavat erilaiset opetusta koskevat uskomusjärjestelmät. Richardson (1996) tarkastelee uskomuksen ja tiedon käsitteen eroa ja esittää, että uskomukset eivät ole riippuvaisia filosofisen totuuden ehdosta päinvastoin kuin tieto (vrt. tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus). Hänen mukaansa omia uskomuksia pidetään kuitenkin useimmiten totuutena ja niitä on hyvin vaikea muuttaa. Richardson esittää, että opettamista koskevien uskomusten ja tiedon kehittymiseen vaikuttavat henkilökohtaiset kokemukset sekä kokemukset koulutuksesta, opetuksesta ja akateemisesta tiedosta. (Richardson 1996.) Uskomukset ovat keskeinen käsite pyrittäessä ymmärtämään opettajan ajatusprosesseja ja toimintaa. Opettajan tietoperustan jaotteluissa otetaan mukaan myös uskomukset. Esimerkiksi Borko ja Putnam (1996) jäsentävät opettajan tietoa ja uskomuksia koskevat tutkimukset kolmeen pääluokkaan: yleinen pedagoginen tieto (esim. yleinen tieto itsestä, oppilaista, oppimisesta ja opettamisesta ja luokkahuoneen hallinta); oppiaineen sisältöön liittyvä tieto ja uskomukset; sekä pedagogista sisältötietoa koskeva tieto ja uskomukset (esim. mitä ko. oppiaineen opettaminen tarkoittaa ja tieto opetusstrategioista).

Opettajan käytännön tieto

Opettajan toimintaa ohjaavat opettajan tieto ja uskomukset, jotka kytkeytyvät kiinteästi käsitteeseen käytännön tieto (*practical knowledge*). Kansanen ym. (2000) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu perustuu sekä kokemukselliseen että teoreettiseen tietoon tai näiden yhdistelmään. Munby ym. (2001) tuovat esille käytännön kokemusten merkityksen sekä opettajien tiedon kehittymiselle että heidän uskomusjärjestelmänsä tiedostamiselle. Opettajan käytännön tietoon sisältyy Elbazin (1981, 47) mukaan laaja-alaista käytännöllistä tietoa esimerkiksi opetussuunnitelmasta, opetettavasta aineksesta, opettamisesta, luokan hallinnasta ja oppilaiden tarpeista. Opettajan käytännön tieto

liittyy luokkahuonekäytäntöön ja se on henkilökohtaista, tilannesidonnaista ja usein sanatonta (esim. Richardson 1996). Hargraves (1998) esittää tutkimukseensa tukeutuen, että opettajan käytännön tietoon sisältyvät myös emotionaaliset ominaisuudet, kuten intuitio, välittämisen etiikka ja oikeudenmukaisuuden moraaliset periaatteet.

Opettajan käytännön tietoa kuvaillaan monin rinnakkaisin käsittein, esimerkiksi hiljainen tieto tai implisiittinen teoria. Hiljainen tieto on läheinen käsite käytännön tiedolle ja nähdään osana opettajan henkilökohtaista didaktiikkaa. Hiljaisen tiedon (*tacit knowing/knowledge*) kompleksinen käsite on peräisin Michael Polanyilta (1891–1976) ja sen takana on ajatus, että voimme tietää enemmän kuin mitä osaamme verbalisoida. Hiljaisen tiedon käsitettä käytetään nykyään soveltaen hyvin monilla toiminta- ja tieteenaloilla. Hiljainen tieto viittaa yksilön henkilökohtaiseen kokemuseräiseen tietoon, joka ohjaa hänen toimintaansa ja on hänen toimintansa kannalta merkityksellistä. Se on sanatonta ja osittain tiedostamatonta tietoa, joka tarvittaessa kytetään myös verbalisoimaan. Hiljainen tieto perustuu yksilön toimintaan, kokemuksiin ja tunteisiin. (Ks. Gourlay 2002, 8–11; Polanyi Society; Smith 2003.)

Käytännön tietoon viitataan myös käsitteellä implisiittinen teoria, joka on Clarkin ja Petersonin (1986, 287) mukaan yhdistelmä teorioita, uskomuksia ja arvoja ja liittyy opettajan toimintaan. Implisiittisen teorian ajatellaan olevan luonteeltaan sekä intuitiivista että rationaalista rationaalisen puolen viitattaessa uskomusten ja käytänteiden pohdintaan. Schönin (1983) mukaan käytännön tieto on tietämistä toiminnassa (*knowing-in-action*) ja sitä koetellaan ja kehitetään juuri toiminnassa tapahtuvan reflektoinnin kautta (*reflection-in-action*, ‘*thinking on our feet*’) ja toimintaan kohdistuvan reflektoinnin kautta (*reflection-on-action*). Schönin ajattelu koskien reflektiivistä käytäntöä on vaikuttanut merkittävästi opettajan kokemusten jäsentämiseen, mutta Schönin käsitteet ovat kohdanneet myös kritiikkiä (ks. tarkemmin Smith 2001).

Opettajan käytännön tiedon tai hiljaisen tiedon voi katsoa olevan opettajan henkilökohtaista proseduraalista¹¹ tietoa ja intuitiota siitä, miten menetellä käytännön opetustilanteissa. Käytännön tiedon jalostuminen edellyttää, että opettaja reflektoi toimintaansa opetuksen aikana ja myös sen jälkeen pohtien esimerkiksi sitä, miksi hän toimi niin kuin toimi ja mitä oppilaat itse asiassa tekivät. Opettajan reflektointi luo edellytyksiä luovalle toiminnalle tulevaisuuden käytännön opetustilanteissa. On kuitenkin selvää, että dynaamisessa opetustilanteessa opettaja ei voi reflektoida koko ajan eikä kaikkea toimintaa.

11

Proseduraalinen tieto tarkoittaa tietoa siitä, miten jokin asia tehdään (*knowing how*) (esim. Anderson 1980; ks. luku 5.3.5).

Lopuksi

Opettajan toiminnan taustalla vaikuttavat Yrjönsuuren ja Yrjönsuuren (1995) mukaan mm. sisältö-, opetus- ja kontekstitieto, didaktinen taito, evaluointi-, menetelmä- ja vuorovaikutustaito. Hegarty (2000) esittää, että opetuksen tiedollinen perusta on monidimensionaalinen ja opettamista ohjaavat kognitiiviset, affektiiviset ja intersubjektiiviset tekijät, joiden perustalta opettaja voi konstruoida työnsä monella eri tavalla. Kokoavasti voi todeta, että opettajan tietoa luonnehtivat mm. teoreettisuus, käytännöllisyys, kontekstuaalisuus, emotionaalisuus ja reflektiivisyys. Yhteys opettajan toisaalta käytännöllisen ja teoreettisen tiedon ja uskomusten ja toisaalta toiminnan välillä on vuorovaikutteista. Tieto ja uskomukset ohjaavat toimintaa ja toiminta voi puolestaan johtaa tiedon ja uskomusten muuttumiseen (esim. Borko & Putnam 1996).

Katsotaan, että opettajan tulisi pyrkiä tiedostamaan opetuksensa lähtökoh-
tia, omaa henkilökohtaista didaktiikkaansa eli olla tietoinen omista taustaolet-
tamuksistaan, uskomuksistaan ja omaa toimintaansa ohjaavista teorioista. Oman pedagogisen toiminnan perusteleminen kehittää Kansanen ym. (2000) mukaan opettajan pedagogista ajattelua. Kun opettaja pyrkii tiedostamaan opetuksensa lähtökoh-
tia, hän joutuu Puolimatkan (2002, 11) mukaan otta-
maan kantaa opettamiseen sisältyviin teoreettisiin kysymyksiin, kuten esi-
merkiksi didaktiseen teoriaan, erilaisiin oppimisteorioihin, tietoteoriaan, käsi-
tykseen todellisuuden luonteesta, ihmiskäsitykseen, arvoteoriaan ja etiikkaan. Von Wright (1996) esittää, että opettajan tulisi tiedostaa omat näkemyksensä ja arvonsa, sillä opettajan oppimisnäkemys ja arvomaailma luovat perustan sille, mitä ja miten hän havainnoi opetustilanteessa ja mihin hän suuntaa oman ja oppilaiden tarkkaavaisuuden. Kriittinen ajattelu ja tietoinen reflek-
tointi kuuluvat Kohosen (2002) mukaan opettajan uudistuvaan asiantuntijuus-
teen, johon sisältyy myös luottamus ammatilliseen intuitioon eli hiljaiseen tietoon ja tunteeseen. Ammatillinen kasvu edellyttää Kohosen mukaan opet-
tajalta esimerkiksi itsensä näkemistä oppijana, omien kasvatuskäsitysten ja pedagogisten ratkaisujen pohtimista, tietoista oman työn tarkkailua sekä us-
kallusta muuttaa työmuotoja uuden ymmärryksen pohjalta. (Kohonen 2002, 360–361.)

Opettajan arvomaailmaan, uskomuksiin, käytännön tietoon ja teoreetti-
seen tietoon pohjautuvat käsitykset oppilaista, opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta vaikuttavat hänen pedagogisiinsa ratkaisuihinsa. Tässä tutkimuk-
sessa opettajan henkilökohtaiseen didaktiikkaan sisältyvät ulottuvuudet, eli opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta sekä tieto ja uskomukset, edustuvat tutkimuksessa käyttämissäni harjoittelumuodoissa, jotka peilaavat käsityksiä-
ni ihmisestä, tiedosta, vieraan kielen opetuksesta, viestinnällisestä suullisesta

harjoittelusta ja oppimisesta. Tämä tutkimus, jossa toimin oman opetukseni tutkijana, on samalla oman opetukseni reflektointia.

4 Viestinnällinen¹² kieltenopetus

Opetussuunnitelman perusteiden (POPS 1994; 2003; LOPS 1994; 2004) mukaan kieltenopetuksen tavoitteena on viestinnällinen kielitaito. Oppitunnilla nousee ratkaisevaksi toiminta, joka kehittää viestinnällistä kielitaitoa. Kieltenopetuksen sisällöt ja menetelmät ovat avainasemassa, kun luodaan perustaa oppilaiden viestinnälliselle suulliselle kielitaidolle.

4.1 Taustaa

Luvuissa 2 ja 3 olen käsitellyt sitä, kuinka käsitys kielestä, kielitaidosta ja kielididaktiikasta on laajentunut. Pinnell ja Jaggar (2003, 889) toteavat, että vuosikymmenten kielentutkimus, joka on osoittanut suullisen viestinnän ratkaisevan merkityksen lapsen sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä, on johtanut uudenlaiseen kielitaidon määritelmään, joka korostaa viestinnän vuorovaikutuksellista luonnetta ja viestintään vaikuttavia kontekstuaalisia tekijöitä. Tällä kielentutkimuksella ja uudenaikaisella kielitaidon määritelmällä on ollut suuri merkitys kieltenopetukselle, joka on muuttunut muotopainotteisesta (grammatikaalisesta, koodilähtöisestä) viestintäpainotteiseen suuntaan ja suljetuista järjestelmistä kohti avoimia järjestelmiä. 1980-luvulla traditionaalinen kielioppipainotteinen kieltenopetus ja yksityiskohtaisia ohjeita sisältävät metodit (esim. audiolingvalismi) alkoivat jäädä taka-alalle interaktiivisempien ja viestinnällisempien lähestymistapojen tieltä (ks. Tella 2005). Traditionaalisessa kieltenopetuksessa on tyypillistä, että lingvistiset elementit (sana, rakenne tai notio) esitetään erillisinä, kontekstista irrotettuina yksiköinä. Traditionaalinen kieltenopetus ei kuitenkaan edistänyt oppilaiden kykyä osallistua viestintään vieraalla kielellä (Stern 1983), mikä osaltaan vaikutti näiden opetusohjelmien uudelleen arviointiin. Esimerkiksi Prabhu (1987) esitti, että opetuksen sisältö täytyy määritellä ennalta valittujen lingvististen yksikköjen sijaan viestinnällisinä tehtävinä ja että pitää opettaa viestinnän avulla pikemmin kuin viestintää varten. Interaktiivisia näkemyksiä kieltenopetuksesta alettiin kutsua viestinnälliseksi (kommunikatiiviseksi) kieltenopetukseksi (*Communicative Language Teaching*, CLT). (Ks. myös Tella & Harjanne 2004a.)

Nykyään korostetaan kielen viestinnällistä, pragmaattista, funktionaalista ja viestintästrategista käyttöä ja samalla pyrkimystä toisten ihmisten ja kult-

¹² Tässä tutkimuksessa käytetään johdonmukaisuuden vuoksi (ks. luku 2) termiä viestinnällisen kieltenopetus (*communicative language teaching*, CLT) termin kommunikatiivinen kieltenopetus sijaan, joka tosin on paljon käytetty termi mutta käytännössä hyvin moninaisesti tulkittu ja toteutettu.

tuurien syvempään ymmärtämiseen (Tella & Harjanne 2004a). Viestinnällinen kielenopetus nähdään nykyään holistisena pedagogiana (esim. Kohonen 1998; Ellis 2003). Viestinnällinen kielenopetus nähdään laaja-alaisesti ja puhutaan viestinnällisestä kulttuurienvälisestä kielenopetuksesta (esim. Kaikkonen 1998). Kohonen (1998; 2004) puhuu viestinnällisen kielenopetuksen sijaan kielikasvatuksesta, joka edustaa kokonaisvaltaista kielenopetusta ja oppilaan koko persoonaa koskettavaa kasvua. Kielikasvatus tarkastelee oppilasta kokonaisvaltaisesti kognitiivisena, affektiivis-emotionaalisenä ja sosiaalisena toimijana. Opetukseen liittyy tällöin sekä kasvatuksellisia että kieleen liittyviä tiedollisia ja taidollisia tavoitteita. Viestinnällinen kielenopetus kielikasvatuksena liittyy kokemukselliseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Katsotaan, että oppilaan käsitykset ja uskomukset kielestä ja itsestä kielenoppijana kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja vaikuttavat kielenoppimisprosessiin. Tavoitteena on kielenopiskelu, joka on oppilaille merkityksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa. (Kohonen 2004, 88, 98–99.) Laajentunut näkemys viestinnällisestä kielenopetuksesta ottaa huomioon opetustilanteen kokonaisvaltaisesti sisältäen sen kognitiivisen, sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden.

Taustaksi viestinnällisen kielenopetuksen tarkastelulle esitän yhteenvedon (taulukko 2) käsitysten laajentumisesta ja painotusalueiden muuttumisesta koskien kieltä ja kielitaitoa (luku 2), kielididaktista opetus–opiskelu–oppimisprosessia (luku 3) sekä kielenopetusta.

Taulukko 2. Kielen, kielitaidon, kielididaktiikan ja kielenopetuksen muuttuneita painotusalueita (Tella & Harjanne 2004a).

	70-luku	80-luku	90-luku
Kieli	opetuksen kohde; kieli koodina	välineaine; taitoaine	taito-, tieto- ja kulttuuriaine; valtauttava mediaattori
Kielitaito	kielitieto; grammatikaalinen kielitaito	pragmaattinen, funktionaalinen ja viestintästrateginen kielitaito	viestinnällinen kulttuurienvälinen kielitaito
Kielididaktinen painotus	OPETUS- oppiminen	opetus- OPPIMINEN	OPETUS- OPISKELU- OPPIMINEN
Kielenopetus	kielioppi–käännös	”suljetut menetit” esim. audio- lingvalismi, drillimetodiikka	viestinnällinen; kriittinen, metodisesti eklektinen lähestymistapa; kielikasvatus

Taulukon 2 viimeistä komponenttia eli viestinnällistä lähestymistapaa kieltenopetukseen keskityn tarkastelemaan luvuissa 4.2–4.5. Tarkastelen viestinnällistä kieltenopetusta metodologisena lähestymistapana ja viestinnälliseen tehtävään perustuvana ja tukeutuvana opetuksena. Tässä orientaatioltaan didaktisessa tutkimuksessa näen opetusmetodien teorian Uljensiin (1997, 73) perustaen osana didaktiikan teoriaa ja tarkastelen viestinnällistä kieltenopetusta täten didaktisen opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessin viitekehksessä.

4.2 Metodologinen lähestymistapa

Viestinnällinen kieltenopetus – metodologia vai lähestymistapa?

Metodologian käsitettä on luonnehdittu monella tavalla. Yleisesti ymmärretään, että kieltenopetuksen metodologia on sitä, mikä yhdistää teorian ja käytännön. Richards ja Rodgers (1982, 154) puhuvat metodologian sijaan metodista sateenvarjotermiinä teorian ja käytännön tarkalle määrittelylle ja keskinäiselle suhteelle. Richards ja Rodgers (esim. 2001, 18–34) määrittelevät metodin kolmen tason suhteen – lähestymistapa (*approach*), suunnitelma (*design*) ja käytänne (*procedure*) – ja esittävät, että metodologia voi nousta mistä tahansa näistä kolmesta kategoriasta. Lähestymistapa määrittelee oletukset, uskomukset ja teorat kielitaidon luonteesta ja rakenteesta sekä kielenoppimisesta. Suunnitelma määrittelee näiden teorioiden suhteen opetusmateriaaleihin ja luokkahuonetoimintoihin. Suunnitelma sisältää kuusi osaelementtiä: metodin yleiset ja spesifit tavoitteet; opetussuunnitelma (kriteerit sisällön valinnalle); opetus- ja opiskelutoiminnot (tehtävä- ja toimintatyypit); oppilaan roolit (kontrollin määrä, ryhmittymismallit, näkemys oppijasta); opettajan roolit (tehtävät, kontrollin määrä; opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus); opetusmateriaalien rooli. Metodin kolmannen elementin muodostavat käytänteet, jotka viittaavat lähestymistavasta ja suunnitelmasta johdettuihin tekniikoihin, käytäntöihin ja havaittuun käyttäytymiseen.

Brown (2001) kannattaa Richardsin ja Rodgersin (1986) metodi-käsitteen sisällöllistä määritelmää mutta katsoo, että sitä pitäisi kutsua metodologiaksi metodin sijaan. Perusteluna Brown esittää, että metodi yhdistetään vanhaan ja yleisesti yksittäisiin menetelmiin (esim. audiolingvalismi, suggestopedia), kun taas Richardsin ja Rodgersin (1986) metodin määritelmä on huomattavasti laajempi opetusfilosofinen näkemys. Brownin mukaan kieltenopetuksen metodologia tarkoittaa pedagogisia käytänteitä yleensä, sisältäen niihin liittyvän teoreettisen perustan ja tutkimuksen. Hän esittää, että metodologia viittaa perusteltujen periaatteiden systemaattiseen soveltamiseen käytännön konteksteihin. Hänen mukaansa mitkä tahansa näkökannat, jotka koskevat opetuksen käytänteitä eli sitä 'kuinka opettaa', ovat metodologisia.

Brownin ajatuksena on, että metodologia ei edellytä minkään tietyn Metodin (iso alkukirjain) käyttämistä. (Brown 2001, 15, 39.)

Rodgers (2001) on Brownin (2001) kanssa samoilla linjoilla ja puhuu kieltenopetuksen metodologiasta metodin sijaan. Rodgers (2001) esittää metodologian määritelmänsä Richardsin ja Rodgersin (1986; 2001) hengessä mutta käyttää osittain poikkeavaa terminologiaa. Rodgersin (2001) mukaan metodologian kolme tasoa ovat: 1) teoriat kielestä ja kielen oppimisesta (*theories*), 2) opetuksen suunnitelman piirteet (*design features*) ja 3) opetuksen käytännöt (*teaching practices*).



Kuvio 6. Kieltenopetuksen metodologia (Rodgers 2001).

Teoriat kielestä ja kielenoppimisesta kytkeytyvät Rodgersin (2001) mallin mukaan kieltenopetuksen suunnitelman eri piirteisiin, jotka puolestaan viittaavat mm. tavoitteisiin, opetussuunnitelman määritelmiin, toimintatapoihin sekä opettajan, oppilaiden ja opetusmateriaalien rooleihin. Kieltenopetuksen suunnitelman piirteet liittyvät puolestaan opetus- ja opiskeluympäristössä havaittaviin opetuksen ja opiskelun käytäntöihin. Nämä elementit ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa ja niiden kompleksinen kokonaisuus määrittää kieltenopetuksen metodologiaa.

Metodologian sisällä tehdään usein ero metodien (*methods*) ja lähestymistapojen (*approaches*) välillä, kuten Rodgers (2001) esittää. Metodeja pidetään kiinteinä opetussysteiminä, joihin kuuluu ennalta määrätyt tekniikat ja käytänteet. Lähestymistavat edustavat puolestaan opetuksen filosofioita, joita voidaan tulkita ja soveltaa eri tavoin luokkahuoneessa. Viestinnällisen kielenopetuksen metodologia edustaa Rodgersin (2001) mukaan pikemminkin lähestymistapaa kuin metodologiaa, sillä siihen ei sisälly ohjeita opetuskäytänteistä, joiden kautta sen periaatteet voidaan toteuttaa. Tässä tutkimuksessa tukeudun Rodgersin (2001) näkemykseen viestinnällisestä kielenopetuksesta metodologisena lähestymistapana. Tarkastelen vieraan viestinnällistä suullista harjoittelua Rodgersin metodologiamallin viitekehyksessä.

Viestinnällisen kielenopetuksen perusta: teoriat kielestä ja kielenoppimisesta

Viestinnällisen kielenopetuksen luonnollisena tavoitteena on viestinnällinen kielitaito. Viestinnällisen kielenopetuksen metodologinen perusta kytkeytyy teorioihin kielestä ja teorioihin kielenoppimisesta. Käsitys kielestä nousee

Johnsonin (1988, 59) mukaan ensisijaiseksi. Käsitys kielestä juontuu Hymesin kommunikatiivisen kompetenssin teoriaan ja Hallidayn funktionaaliseen kielimalliin (Richards & Rodgers 2001, 159–161; Ellis 2003, 27–28). Richards ja Rodgers (2001, 161) esittävät viestinnällisen kieltenopetuksen perustuvan rikkaaseen, eklektiseen kieliteoreettiseen taustaan, jonka mukaan kielen perusfunktiona pidetään vuorovaikutusta ja viestintää. Hymesin teorian perustalta edelleen kehitellyissä viestinnällisissä kielitaitomalleissa, kuten Eurooppalaisen viitekehyksen kielitaitokuvauksessa (CEF 2001; ks. luku 2.3), kieltä ei tarkastella enää pelkästään lingvistisinä yksikköinä vaan ennen kaikkea kontekstisidonnaisena viestintänä, jolloin oppilaan sosiolingvistinen ja diskurssikompetenssi korostuvat. Kielitaitokäsite on laajentunut ja ottaa huomioon myös oppilaan persoonallisuuspiirteet, asenteet, sosiaaliset taidot, kulttuurienväliset viestintätaidot ja opiskelutaidot (CEF 2001; ks. myös esim. Kaikkonen 1993; 1998; Kohonen 1998; 2004).

Käsityksen kielestä ohella viestinnällisen kieltenopetuksen perustana on käsitys oppimisesta ja erityisesti käsitys kielenoppimisesta (ks. luku 5). Viestinnällistä kieltenopetusta koskevassa kirjallisuudessa on Richardsin ja Rodgersin (2001) mukaan kirjoitettu paljon vähemmän kielen oppimisteoriasta ja omaksumisprosessista kuin kielen viestinnällisistä dimensioista. He esittävät kolme ehtoa vieraan kielen oppimiselle: kielenkäyttäjän kannalta mielekäs kieli, kielenkäyttö todelliseen viestintään ja mielekkäissä tehtävissä. (Richards & Rodgers 2001, 161–162.) Pinnellin ja Jaggarin (2003) mukaan katsotaan, että viestinnällisen kielitaidon kehittyminen on kompleksinen prosessi, jossa kielen sosiaaliset ja kognitiiviset funktiot ovat toisiinsa kytkeytyneinä. Tärkeänä seurauksena kieltenopetukseen tämä tarkoittaa, ettei kieltä voida pilkkoa kontekstista irrotettuihin yksikköihin tuhoamatta oppimisprosessin olennaista olemusta. (Pinnell & Jaggar 2003, 888, 892.)

Viestinnällisen kieltenopetuksen suuntauksia

Viestinnällisestä kieltenopetuksesta ei ole olemassa mitään yksittäistä yleisesti hyväksyttyä mallia. Brown (2001, 43) toteaa, että viestinnällinen kieltenopetus on yhtenäinen mutta laajaperustainen kattaa vuosikymmenten työn vaikkapa Widdowsonista (1978) alkaen. Viestinnällinen kieltenopetus ei ole mikään yksi lähestymistapa vaan kattaa monia eri suuntauksia tai koulukuntia, joiden kesken on myös erimielisyyttä, kuten Nunan (1989a, 12) toteaa. Esimerkiksi viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus (*Task-Based Language Teaching*, TBLT; Skehan 1998b: *Task-Based Instruction*, TBI) ja yhteistoiminnallinen kielenoppiminen (*Cooperative Language Learning*, CLL; luku 5.2.3) ovat Rodgersin (2001) mukaan viestinnällisen kieltenopetuksen läheisiä haaroja, joilla on samoja peruseriaatteita mutta joihin liittyy erilaisia filosofisia yksityiskohtia tai opetuskäytänteitä (ks. myös Richards & Rodgers 2001). Viestinnällisestä kieltenopetuksesta on täten

monia eri tulkintoja ja sovelluksia. Useimmissa tulkinnoissa edustuvat kokeuksellinen näkemys tekemällä oppimisesta (*learning by doing*, ks. luku 5.2.1) ja viestinnän suora harjoittelu (ks. esim. Richards & Rodgers 2001, 155–158).

Viestinnällisessä kieltenopetuksessa erotetaan heikko ja vahva suuntaus, mikä perustuu Howattin (1984) tunnettuun jakoon. Heikossa suuntauksessa kieltenopetusta kuvaa Howattin (1984, 279) mukaan näkemys 'oppia käyttämään vierasta kieltä' (*learning to use*), kun taas vahvassa suuntauksessa edustuu näkemys 'käyttää vierasta kieltä oppiakseen sitä' (*using English to learn it*).

Viestinnällisen kieltenopetuksen vahva suuntaus perustuu oletukseen, että kieli opitaan naturalistisesti viestinnän kautta (Howatt 1984, 279). Vahva suuntaus saa tukea Krashenin (1981) toisen kielen omaksumisteoriasta. Vahvaa suuntausta tukee myös sosiokulttuurinen lähestyminen kielennoppimiseen (ks. luku 5.4.1). Esimerkiksi Rodgers (2001) tukeutuu näkemykseen, että oppilaat oppivat kieltä käyttämällä sitä luovasti viestintään ja esittää, että yritys ja erehdys ovat olennainen osa tätä oppimisprosessia.

Yksi tapa toteuttaa viestinnällisen kieltenopetuksen vahvan suuntauksen mukaista opetusta on tehtävään perustuva kieltenopetus (*Task-Based Language Teaching*, TBLT), joka saa tukea toisen kielen omaksumisen (SLA) tutkimuksesta. Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus rakentuu nimensä mukaisesti kokonaan viestinnällisten tehtävien varaan (ks. luku 4.4). Se on lähestymistapa, jossa viestinnälliset tehtävät ovat opetuksen suunnittelun ja opetuksen ydinyksikkö. Tehtävän määritelmät vaihtelevat (ks. luku 4.4). Yhteisesti kuitenkin ymmärretään, että tehtävä on toiminta, joka suoritetaan kieltä käyttäen, kuten esimerkiksi ratkaisun löytäminen ongelmaan tai puhelinsoitto. (Richards & Rodgers 2001, 223–224.) Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus kattaa Ellisin (2003, 31–32) mukaan useita lähestymistapoja, kuten esimerkiksi affektiivista dimensiota korostavan humanistisen kieltenopetuksen ja Prabhun (1987) merkityspainotteista kielenkäyttöä korostavan lähestymistavan.

Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus tukeutuu Richardsin ja Rodgersin (2001) mukaan strukturaaliseen, funktionaaliseen ja interaktionaaliseen kielimalliin. Vieraan kielen käytössä ja oppimisessa pidetään keskeisenä sanastoa, sekä sanoja että kaavamaisia ilmaisuja. Samoin katsotaan, että keskustelu, vuorovaikutteinen mielekäs viestintä, on vieraan kielen ja sen omaksumisen kulmakivi. Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus tukeutuu Richardsin ja Rodgersin mukaan ensisijaisemmin kuitenkin teoriaan oppimisesta kuin teoriaan kielestä. Viestinnällisen kieltenopetuksen perustana olevien oppimista koskevien oletusten (ks. luku 4.3) lisäksi siihen liittyy muutama lisäoletus. Tehtäviä pidetään tärkeinä sekä syötöksen että tuotoksen prosessoinnin kannalta. Tehtävien katsotaan tuottavan merkitysneuvottelua

(ks. luku 5.3.6) naturalistisessa ja mielekkäässä viestinnässä, jota pidetään keskeisenä vieraan kielen oppimisessa. Katsotaan, että tehtävät vaativat huomion kiinnittämistä kielen kriittisiin piirteisiin. Richards ja Rodgers esittävät Feeziin (1998) perustaan, että tehtävät järjestetään vaikeuden mukaan ja ne voivat olla joko autenttisia eli sellaisia, joita tarvitaan luokkahuoneen ulkopuolella, tai pedagogisia eli sellaisia, joilla on tarkoitus juuri luokkahuoneessa (ks. luku 4.4.2). (Richards & Rodgers 2001, 224–228.) Ellis (2003, 253, 276–278) liittää viestinnälliseen tehtävään perustuvaan metodologiaan lisäksi vielä yhteistoiminnallisen tiedon rakentumisen (luku 5.2.3), tukemisen (*scaffolding*) (luku 5.4.2) ja yksityisen puheen ja intersubjektivisuuden luomisen (luku 5.4.3).

Viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus on Ellisin (2003) mukaan harvinaista. Parhaimmillaan käytetään viestinnälliseen tehtävään tukeutuvaa opetusta (*task-supported language teaching*), joka edustaa viestinnällisen kieltenopetuksen heikkoa suuntausta ja on helpompi toteuttaa luokkahuoneessa. Siinä opetussuunnitelma on viestinnällinen (lista notioita ja funktioita) mutta sen metodologiaan kuuluu traditionaalisen kieltenopetuksen piirteitä. Kurssi organisoidaan lingvistisesti ja metodologista järjestystä kuvaa esittely–harjoittelu–tuottaminen (*present–practice–produce*). Tehtävää ei käytetä yleisesti organisoimaan kurssia vaan metodologisena keinona toteuttamaan esittely–harjoittelu–tuottaminen viimeistä askelta. Viestinnällisiä tehtäviä ei nähdä keinona, jolla oppilaat omaksuvat uutta tietoa vaan keinona, jolla he voivat aktivoida vieraan kielen tietoaan. (Ellis 2003, 29–30, 320.) Tämän suuntauksen metodologian mukaan sanat ja rakenteet opetetaan ja harjoitellaan ensin traditionaalisesti, minkä jälkeen oppilaat käyttävät niitä viestinnällisissä tehtävissä. Taustalla on ajatus, että uusien sanojen ja rakenteiden kontrolloitu käyttö voi muuttua automatisoituneeksi käytöksi. Tätä näkemystä viestinnällisen tehtävän roolista kielen oppimisprosessissa tukee kognitiivinen näkemys taidon oppimisesta (ks. luku 5.3.5).

Kieltenopetus, johon tutkimukseni viestinnällinen suullinen harjoittelu perustuu, sijoittuu välimaastoon viestinnällisen kieltenopetuksen heikon ja vahvan suuntauksen sekä viestinnälliseen tehtävään perustuvan ja tukeutuvan opetuksen jatkumoilla.

Tutkimuksia viestinnällisestä kieltenopetuksesta

Viestinnällisen kielitaidon oppimisen kannalta on tärkeää se, minkälaista pedagogista lähestymistapaa kieltenopetuksessa käytetään. Viestinnällistä kielitaitoa ei näytetä saavutettavan traditionaalisessa kieltenopetuksessa. d’Anglejan ym. (1986) tutkivat aikuisten maahanmuuttajien ranskan oppimista Kanadassa intensiiviopetuksessa, jossa muotopainotteiseen opetukseen sisältyi viestinnällisempiä aktiviteetteja. d’Anglejan ym. (1986, 199) esittävät johtopäätöksensä, että on sekä masentavaa että haastavaa huomata, että 900 tun-

nin jälkeen opetusta suurin osa tutkituista saavutti korkeintaan minimaalisen kielitaidon.

On yritetty verrata viestinnällisen kieltenopetuksen ja traditionaalisen opetuksen tehokkuutta. Esimerkiksi Allenin ym. (1990) interaktioanalyysiin (COLT, *Communicative Orientation to Language Teaching*) perustuvassa tutkimuksessa, joka koski ranskan opetusta 11 torontolaisessa peruskoululuokassa, oletettiin, että analyyttisessä opetuksessa oppilaat olisivat parempia kirjoitetussa kielessä ja kielioipillisessa tarkkuudessa ja kokemuksellisessa kielikylpyopetuksessa oppilaat olisivat parempia sosiolingvistisessä ja diskurssikompetenssissa. Tulokset eivät kuitenkaan tukeneet näitä oletuksia. Allen ym. (1990) esittävät johtopäätöksensä, että kieltenopetuksessa pitäisi käyttää analyyttistä ja kokemuksellista lähestymistapaa toisiaan täydentävinä eli yhdistää viestinnälliseen merkityspainotteiseen kieltenopetukseen myös muotoon kohdistuvaa huomiota. Toiseksi he esittävät, että molemmissa lähestymistavoissa on ratkaisevaa opetuksen laatu, ei itse lähestymistapa sellaisenaan. On täten tärkeää, että oppilaat saavat tilaisuuksia käyttää kieltä, mutta se ei vielä riitä vaan heitä pitää motivoida käyttämään kieltä tarkasti ja tilanteeseen sopivasti. (Allen ym. 1990, 77; ks. myös Lightbown 1990, 90–91.) Vertaileviin tutkimuksiin koskien opetusmetodeja ja niiden paremmuutta on kuitenkin syytä suhtautua varauksella, kuten esimerkiksi Lightbown (1990) tekee, sillä ne ovat yleisesti tuottaneet epämääräisiä tuloksia monestakin syystä. Lightbown (1990, 86) esittää yhdeksi syyksi sen, että eri oppijat hyötyvät erityyppisistä opetusohjelmista.

On evidenssiä, että merkityspainotteinen viestinnällinen kieltenopetus on tehokas kehittämään sujuvuutta, rikasta sanastoa ja hyvää diskurssikompetenssia mutta ei kielen tarkkuutta (ks. esim. Lightbown 1990, 91). Sheen (1994) kyseenalaistaa viestinnälliseen tehtävään perustuvan kieltenopetuksen todeten, että jos kielikylpyohjelmat ovat epäonnistuneet tuottamaan korkeatasoista kielioipillista ja sosiolingvististä kompetenssia huolimatta tuhansien tuntien opetuksesta, voidaan epäillä mitä tuloksia tuottaa paljon vähempään tuntimäärään perustuva tehtäväperustainen opetus.

On tutkittu muotopainotteisen ja viestinnällisen opetuksen yhdistelmän vaikutuksia. Ongelmana näissä tutkimuksissa on Ellisin (1994) mukaan se, ettei niissä varmisteta, mitä 'opetuksen' nimissä tapahtuu. Ei siis tiedetä, onko opetus muoto- tai viestintäpainotteista. Ellisin mukaan on kuitenkin vaikuuttavaa näyttöä siitä, että muotopainotteisen ja merkityspainotteisen kieltenopetuksen yhdistelmä on tehokkainta viestinnällisen kielitaidon kehittymiselle. Ellis esittää lisäksi mielenkiintoisen huomion siitä, että tutkimustulokset koskien yhdistetyn muotopainotteisen ja viestinnällisen opetuksen etuja ovat yhteneväisiä tutkimustulosten kanssa koskien 'hyvää kielenoppijaa', joka tyypillisesti kiinnittää huomiota kielen muotoon ja etsii tilaisuuksia osallistua viestintään vieraalla kielellä. (Ellis 1994, 616–617.) Tutkimus (esim.

Mackey 1999) tuo yhä kasvavaa evidenssiä siitä, että kun oppilaat kiinnittävät huomiota muotoon merkityksistä neuvotellessaan viestinnällisessä tehtävässä, vaikuttaa se myönteisesti oppimiseen. Tätä näkemystä tukee myös esimerkiksi sosiokulttuurinen tutkimus koskien kollaboratiivista dialogia (ks. luku 5.4.2).

4.3 Periaatteita ja painotuksia

Viestinnällinen kieltenopetus on nykyään hyvin laajasti hyväksytty lähestymistapa kieltenopetukseen ja harvat myöntävät vastustavansa sen periaatteita. Viestinnällinen kieltenopetus on pitkään ollut käsite, jota on kuulunut käyttää osoittaakseen olevansa aikaansa seuraava kieltenopettaja. Yhtenäinen ajattelu on kuitenkin näennäistä. Viestinnällistä kieltenopetusta määritellään ja tulkitaan hyvin eri tavoin ja luokkahuonesovellukset ovat kirjavia, kuten esimerkiksi Brown (2001) toteaa. Brown kehottaakin opettajia, jotka sanovat opettavansa viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteiden mukaan, varmistamaan, että he tosiaan ymmärtävät nämä periaatteet ja suunnittelevat niiden mukaista viestinnällistä harjoittelua. (Brown 2001, 43–46.)

Keskeistä viestinnällisessä kieltenopetuksessa on, että opetuksen ensisijainen kohde ei ole vieras kieli koodina, vaan päätavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä ilmaista merkityksiä ja taitoa käyttää vierasta kieltä viestintään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. On kysymys kyvystä käyttää kieltä todellisessa viestinnässä, johon Brownin ja Yulen (1983) mukaan sisältyy sekä vuorovaikutuksellinen funktio, eli kontaktin luominen ja ylläpitäminen, että transaktionaalinen funktio, eli informaation vaihtaminen.

On esitetty monia yhdensuuntaisia kuvauksia (esim. Nunan 1989a; Brown 2001; Richards & Rodgers 2001) viestinnällisen kieltenopetuksen keskeisistä periaatteista ja painotuksista. Esitän niistä yhteenvedonomaisten koosten taulukossa 3 ja tarkastelen lähemmin vain joitakin tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä painotuksia.

Taulukko 3. Viestinnällisen kieltenopetuksen piirteitä (Nunanin 1989a, 194–195; Brownin 2001, 42–44, 69; Richardsin & Rodgersin 2001, 158–173 perustalta).

Teoria kielestä	Kielen funktio on merkitysten ilmaiseminen; ensisijaista vuorovaikutus ja viestintä.
Teoria oppimisesta	Keskeistä todellinen viestintä, oppilaan kannalta mielekkäät tehtävät ja mielekäs kielenkäyttö. Yritys ja erehdys.
Tavoitteet	Funktionaalisia ja lingvistisiä; lähtökohtana oppilaan tarpeet. Autenttinen ja mielekäs viestintä.
Viestintä	Viestinnällisen kielitaidon kaikkien komponenttien huomioon ottaminen. Samanaikaisesti kielen eri osataitojen harjoittelu. Sujuvuus on viestinnän tärkeä dimensio. Vuorovaikutus, informaation vaihtaminen, merkitysneuvottelu.
Oppilaan rooli	Vuorovaikutukselliseen viestintään osallistuja, yhteistoiminnallinen neuvottelija.
Opettajan rooli	Fasilitaattori, ohjaaja, tarpeiden analysoija, organisoiija, resurssi, ryhmätyöskentelyn manageri, palautteen antaja, tutkija ja oppija.
Materiaalien rooli	Viestinnällistä kielenkäyttöä tukevia, tehtäväpohjaisia, autenttisia.

Vuorovaikutus

Viestinnän vuorovaikutuksellinen luonne on viestinnällisen kielitaidon ydin. Vuorovaikutusta korostavan opetuksen taustalla on Brownin (2001) mukaan esimerkiksi Longin (1985) interaktiohypoteesi ja näkemys, että suullinen viestintätaito paranee suulliseen vuorovaikutukseen osallistumalla. Vuorovaikutusta korostavaa viestinnällisestä kieltenopetusta kuvaa esimerkiksi pari- ja ryhmätyöt, autenttinen, todelliseen elämään liittyvä syötös, mielekäs viestintä, todellisen elämän kielenkäyttötilanteisiin liittyvät tehtävät ja spontaaniisuus keskusteluissa. On huomattava, että vuorovaikutus vaatii oppilaalta risikin ottamista. Oppilas voi epäonnistua tuottamaan tai tulkitsemaan aiotun merkityksen, hän voi joutua naurunalaiseksi tai torjutuksi, kuten Brown toteaa. (Brown 2001, 48, 166.) Viestinnällisen kieltenopetuksen keskiössä on vieraan kielen käyttöä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jota on tutkittu paljon eri lähestymistavoista käsin (ks. luvut 5.2.3.3, 5.3.6, 5.4.2).

Yritys ja erehdys

Viestinnällisen kieltenopetuksen näkemys yrityksestä ja erehdyksestä vieraan kielen oppimisessa on tärkeä huomata. Viestinnällisen suullisen harjoittelun kannalta siitä seuraa, että oppilaita rohkaistaan puhumaan virheitä pelkäämättä, ottamaan riskejä, arvaamaan, kysymään apua ja oppimaan virheistään. Yritys ja erehdys -periaate merkitsee viestinnällisen suullisen harjoittelun

kannalta myös sitä, että opettajan on suhtauduttava oppilaiden virheisiin ymmärtäen ja kontekstisidonnaisesti. On myös huomattava, että viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteiden mukaan myös äidinkielen käyttö on sallittua silloin, kun se auttaa ja on järkevää (Finocchiario & Brumfit 1983; ks. myös luku 5.4.3). Kielenoppija ja -käyttäjä voi Viitekehyksen (CEF 2001, 133–134) mukaan turvautua useampaan kieleen silloin, kun hän ei selviä yksikielellisesti kohdekielellä (ks. luku 2.6).

Oppilaskeskeisyys

Viestinnällisessä kieltenopetuksessa korostuu *oppilaskeskeisyys*. On huomattava, että oppilaskeskeisyys on vastakohta opettajakeskeisyydelle mutta ei opettajajohtoisuudelle. Oppilaskeskeisyys tarkoittaa sitä, että oppilaat otetaan mukaan sisällön ja menetelmien valintaan sekä arviointiin (Nunan 1989a, 19). Se tarkoittaa ennen kaikkea myös sitä, että toiminta oppitunneilla on oppilaskeskeistä. Viestinnällinen kieltenopetus perustuikin luontevasti etupäässä pari- ja pienryhmätyöskentelyyn (ks. esim. Skehan 1998b). Oppilaskeskeisyys merkitsee myös opettajan ja oppilaan roolien uusia määritelmiä verrattuna traditionaaliseen kieltenopetukseen (Legutke & Thomas 1991, 4–5; Ellis 1994, 214–215, 227–228). Oppilaat osallistuvat aktiivisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja käyttävät kieltä viestintään, puhuvat, ja opettaja tarkkailee, auttaa ja antaa palautetta. Brownin (2001, 46–47) mukaan oppilaskeskeiseen opetukseen kuuluu mm. oppilaiden tarpeiden ja tavoitteiden huomioon ottaminen sekä työskentely, joka antaa oppilaille suuremman kontrollin, sallii heidän luovuuden ja lisää heidän tunnetta osaamisesta ja itseluottamusta. Oppilaskeskeinen opiskelu edellyttää kielenopiskelijalta mm. itseohjautuvuutta, aloitteellisuutta, vastuunkantoa, tavoitesuuntautuneisuutta, yhteistoiminnallisuutta ja jaettua tai yhdistettyä asiantuntijuutta, mikä on samalla myös vaativa haaste kieltenopetukselle (ks. Tella & Harjanne 2004a). On otettava huomioon, että viestinnällisessä kieltenopetuksessa opettaja ei voi eikä hänen tule kontrolloida kaikkea oppilaiden kielenkäyttöä (vrt. traditionaalinen kieltenopetus).

Autenttisuus

Viestinnällisen kieltenopetuksen tavoitteena on autenttinen ja mielekäs viestintä (esim. Widdowson 1978; Long 1985; Rodgers 2001). Tella ja Harjanne (2004a) esittävät, että nykyaikaisessa kieltenopetuksessa viestintää luonnehtii autenttisuus, aitous, tosiaikaisuus, dialogisuus, pragmaattisuus ja kulttuurienvälisyys. Opetus edellyttää tällöin autenttisia ja sisällöllisesti mielekkäitä materiaaleja ja tehtäviä sellaisissa viestintätilanteissa, joita oppilaat todennäköisesti kohtaavat luokkahuoneen ulkopuolella (esim. Legutke & Thomas

1991, 33–34; Tella 1991, 7–9; Galloway 1993; Huttunen 1998; 120; Kohonen 1998, 33–34; Richards & Rodgers 2001, 168–170).

Kieli ja kielitaito kokonaisuutena

Pragmaattisessa viestinnällisessä kielenopetuksessa nähdään kieli kokonaisuutena. Viestinnällisen kielenopetuksen näkemys kielestä kokonaisuutena kuvaa Brownin (2001, 48–49, 267) mukaan kielen sosiaalista luonnetta, autenttista ja merkityskeskeistä kielen käyttöä. Viestinnällisessä kielenopetuksessa otetaan huomioon, että viestinnässä integroituvat kielitaidon eri osataidot eli puhuminen, kuunteleminen, lukeminen ja kirjoittaminen (Richards & Rodgers 2001, 172). Vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että on luontevaa harjoitella samanaikaiseen kielen eri osaitoja holistisesti pikemmin kuin ainoastaan yksittäistä osaittoa kerrallaan. Onkin otettava huomioon, että vaikka viestinnällisessä kielenopetuksessa painottuu suullinen kielitaito, etätavoitteena on monipuolinen kielitaito (Tella & Harjanne 2004a).

Opettajan ja oppilaan roolit

Opettajan ja oppilaan roolit sekä luokkahuonejärjestelyt ovat tärkeitä viestinnällisessä kielenopetuksessa. Rooli viittaa siihen osaan, jota oppilaiden ja opettajan odotetaan esittävän viestinnällistä tehtävää suoritettaessa ja myös osallistujien välisissä sosiaalisissa suhteissa (Nunan 1989a, 79). Viestinnällisessä kielenopetuksessa oppilaalla on aktiivinen, keskusteleva ja vuorovai-kutteinen rooli (Richards & Rodgers 1986). Nunan (1989a, 81–83, 86) esittää, että viestinnälliset tehtävät antavat enemmän kontrollia oppilaalle ja ne vaativat oppilaalta sopeutuvaa, luovaa, itsenäistä ja reflektiivistä roolia. Oppilaan roolit ovat sidoksissa opettajan rooleihin. Opettajan roolit liittyvät toimijamalleihin, kontrolliin, valtaan, vastuuseen, statukseen sekä opettajan ja oppilaiden välisiin vuorovaikutusmalleihin (Richards & Rodgers 1986, 24). Viestinnällisessä kielenopetuksessa on tyypillistä, että opettajalla on fasilitaattorin rooli, jolloin hän puhuu vähemmän ja kuuntelee enemmän (esim. Larsen-Freeman 1986).

Viestinnälliset tehtävät antavat paljon kontrollia ja vastuuta oppilaalle, mutta on huomattava, kuten Nunan (1989a, 20) toteaa, että opettajalle jää vastuu siitä, että opetussuunnitelmaan kuuluvat asiat käsitellään. On lisäksi huomattava, että vaikka opettajalla on neuvojan ja auttajan rooli, on hänellä myös vastuu ja valta arvioida, mikä antaa oman sävynsä opettajan roolille (Legutke & Thomas 1991, 54, 68). Opettajan ja oppilaan vastuusta voidaan esittää Legutkea ja Thomasia (1991, 155–156) mukaillen näkemys, että opettajan vastuu on viestinnällisten tehtävien avulla ohjata opiskelua, oppilaat ovat vastuussa omasta opiskelustaan.

Lopuksi

Kokoavasti voidaan esittää, että nykyistä viestinnällistä kieltenopetusta luonnehtii kielen sosiaalisten, kulttuuristen ja pragmaattisten piirteiden huomioiminen, sujuvuuden kehittäminen, autenttisuus, tosielämän viestintä ja mielekkäät tehtävät (ks. Brown 2001, 42–44). Viestinnälliseen tehtävään perustuvassa kieltenopetuksessa korostetaan näiden samojen periaatteiden lisäksi Ellisin (2003) mukaan sitä, että oppitunnille on oltava selvät tavoitteet, sillä pelkkä vieraan kielen käyttäminen ei edistä oppimista (ks. myös Skehan 1998a). Oppilaiden pitää lisäksi olla tietoisia, miksi heidän pitää suorittaa tehtävä ja tehtävää suorittaessaan heidän tulee fokusoida ensisijaisesti merkitykseen mutta myös muotoon. (Ellis 2003, 276–278.)

Viestinnällinen kieltenopetus edustaa oppilaskeskeistä lähestymistapaa vieraan kielen opetukseen, opiskeluun ja harjoitteluun, jossa kieli nähdään kontekstisidonnaisena viestintänä, oppilas aktiivisena kielenkäyttäjänä ja kielenoppiminen vuorovaikutuksellisenä, yhteistoiminnallisena, kokemuksellisenä ja kontekstisidonnaisena prosessina.

4.4 Viestinnällinen tehtävä

Tehtävä (*task*) on noussut keskeiseksi sekä kieltenopetuksessa että vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa (Ellis 2003, 1; ks. myös Legutke & Thomas 1991, 4–5; Brown 2001, 242). Englannin kielen termiä *task* käytetään viittaamaan viestinnälliseen tehtävään *task-based language teaching* ja *task-supported language teaching* -nimillä kulkevilla viestinnällistä kieltenopetusta edustavissa suuntauksissa (ks. luku 4.2; ks. myös Harjanne, Hyväksytty).

4.4.1 Viestinnällisen tehtävän määrittelyä

Viestinnällistä tehtävää (*task*) on määritelty ja kuvattu monilla eri tavoilla, eikä ole yksimielistä esitystä siitä, mikä muodostaa tehtävän (Brown 2001, 242; Ellis 2003, 2). Nunanin (1989a, 10) määritelmän mukaan viestinnällinen tehtävä on osa luokkahuonetyöskentelyä, jossa oppilaiden tulee ymmärtää, käsitellä ja tuottaa kohdekieltä sekä olla vuorovaikutuksessa kohdekielellä, jolloin heidän huomionsa on enemmän merkityksessä (*focus on meaning*) kuin muodossa (*focus on form*). Ellisin (1994, 595) mukaan tehtävä viittaa toimintaan, jossa oppilas käyttää kieltä viestinnässä tavoitteena oppia jotakin muuta kuin joku vieraan kielen piirre. Skehan (1998b; 2003) määrittelee tehtävän toiminnaksi, jossa korostuvat merkitys, viestintään liittyvä tavoite, yhteys luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään sekä tehtävän loppuun suorit-

taminen. Brown (2001, 50–51) esittää yhdensuuntaisesti, että viestinnällinen tehtävä kytkeytyy ensisijaisesti todellisen elämän konteksteihin ja viestinnällisiin tavoitteisiin kielen muotojen sijaan. Myös Viitekehyksessä (CEF 2001, 158) määritellään viestinnällisen tehtävän fokuksen olevan tehtävän onnistuneessa viestinnässä ja täten merkityksessä. Sternin (1992, 202) käsitys viestinnällisestä tehtävästä on hyvin laaja, sillä hän katsoo, että tehtävä lakkaa olemasta viestinnällinen ainoastaan, jos toiminta syntyy pelkästään lingvistiin perustein.

Ellis (2003) määrittelee viestinnällisen tehtävän työsuunnitelmaksi, joka vaatii oppilailta pragmaattista kielen käyttöä huomion ollessa ensisijaisesti merkityksessä. Viestinnällisen tehtävän tavoitteena on kielenkäyttö, joka muistuttaa luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa viestintää. Viestinnällinen tehtävä edellyttää täten suullisia ja kirjallisia taitoja sekä produktiivisia ja reseptiivisiä taitoja. Tehtävällä on Ellisin mukaan sekä kognitiivinen että lingvistinen dimensio. Hänen mukaansa vieraan kielen tutkimuksessa ja kieltenopetuksessa ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota tehtävän kognitiiviseen dimensioon, tehtävän vaatimaan kognitiivisen prosessoinnin tasoon (ks. Craik & Tulving 1975; luku 5.3.4). Ellis esittää lisäksi tärkeän jaon koskien tehtävän konkreettista tulosta, esimerkiksi kertomus, ja pedagogista tarkoitusta, esimerkiksi merkitykseen fokusoitunut kielen käyttö. Hän toteaa, että on mahdollista saavuttaa onnistunut tulos saavuttamatta tehtävän tarkoitusta. (Ellis 2003, 7–10, 16.)

Viestinnällisen tehtävän määrittelyn kannalta on hyödyllistä tarkastella lisäksi viestinnällisen tehtävän (*task*) ja harjoitustehtävän (*exercise*) välistä eroa ja sitä, mitä viestinnällinen tehtävä ei ole (ks. taulukko 4).

Taulukko 4. Harjoitustehtävän (*exercise*) ja viestinnällisen tehtävän (*task*) ero (Skehanin 1998a; 1998b ja Ellisin 2000 perustalta).

	Harjoitustehtävä (<i>exercise</i>)	Viestinnällinen tehtävä (<i>task</i>)
Orientaatio	Lingvistiset taidot ennakkoehto viestinnällisten taitojen oppimiselle	Lingvistiset taidot kehittyvät osallistumalla viestintään
Fokus	Lingvistinen muoto ja semanttinen merkitys (<i>focus on form</i>)	Pragmaattinen viestinnällinen merkitys (<i>focus on meaning</i>)
Tavoite	Kielitiedon osoittaminen	Viestinnällisen tavoitteen saavuttaminen
Tuotoksen arviointi	Suoritus arvioidaan sen suhteen, kuinka se vastaa kielen sääntöjä	Suoritus arvioidaan viestinnällisen tavoitteen saavuttamisen suhteen
Suhde to-sielämään	Lingvististen taitojen oppiminen palvelee tulevaa käyttöä	Suora suhde tehtävästä nousevan toiminnan ja autenttisen viestinnän välillä

Yleisesti viestinnällisen tehtävän katsotaan olevan merkityspainoitteinen (*focus on meaning*) ja harjoitustehtävän muotopainotteinen (*focus on form*). On kuitenkin huomattava, että myös viestinnällinen tehtävä mahdollistaa huomion kiinnittämisen muotoon. Sekä viestinnällisen tehtävän että harjoitustehtävän yleinen tavoite on kielen oppiminen, mutta ne eroavat niiden keinojen suhteen, joilla tähän tavoitteeseen pyritään sekä näkemyksissään siitä, millaista kielitaitoa tavoitellaan. Widdowsonin (1998) mukaan viestinnällisen tehtävän ja harjoitustehtävän välillä on ratkaiseva ero siinä, että viestinnällinen tehtävä perustuu oletukselle, että kielitaito kehittyy viestinnän kautta, kun taas harjoitustehtävän takana on oletus, että kielelliset taidot ovat ennakkoehto viestintään osallistumiselle. Toinen ratkaiseva ero tehtävän ja harjoitustehtävän välillä on Widdowsonin mukaan se, että tehtävä liittyy pragmaattiseen merkitykseen eli kielen käyttöön kontekstissa ja harjoitustehtävä liittyy semanttiseen merkitykseen eli merkityksiin, joita tietyt muodot voivat ilmaista kontekstista riippumatta.

Viestinnällisen tehtävän syötös voidaan johtaa monista oppilaan elämänpääpiiriin kuuluvista lähteistä. On tärkeää, että sisällöt ja aihepiirit ovat oppilaille mielekkäitä ja vastaavat heidän tarpeita, mielenkiintoa ja kielitaidon tasoa (Nunan 1989a, 53–54; Legutke & Thomas 1991, 24, 49–50, 72). Viestinnälliset tehtävät mahdollistavat täten oppilaiden tuoda omat kokemukset ja oma sisältö harjoitteluun. Kuten luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvassa viestinnässä, viestinnälliseen tehtävään sisältyy aina käytännössä useita kielen osaitaitoja (Nunan 1989a, 22; Brown 2001, 244). Tehtävien suunnitteluun kielen osaitaitojen osalta liittyy kysymys, mihin todellisen elämän käyttötarkoituksiin oppilas tarvitsee kohdekieltä. Jotta oppilaat motivoituisivat puhumaan, on puhumiseen ja kuuntelemiseen oltava joku luonteva syy. Viestinnällisessä tehtävässä integroituu tyypillisesti monia eri taitoja. Legutken ja Thomasin (1991, 33–34, 72) määritelmän mukaan viestinnällinen tehtävä, joka perustuu aitoon viestinnälliseen tarpeeseen ja vuorovaikutukseen, edellyttää lingvistisiä, strategisia, yksilöllisiä ja sosiaalisia taitoja.

Yhteistä viestinnällisen tehtävän määritelmille on, että niissä korostetaan merkitykseen fokuusoitunutta pragmaattista kielenkäyttöä, viestinnällistä tavoitetta ja viestinnän yhteyttä luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään. Viestinnälliset tehtävät tarjoavat enemmän kuin kieliharjoituksia, ne tarjoavat harjoituksia osallistua viestintään.

4.4.2 Autenttinen ja pedagoginen tehtävä

Viestinnälliset tehtävät jaetaan usein autenttisiin ja pedagogisiin tehtäviin. Autenttinen tehtävä viittaa luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan viestintään ja siitä käytetään myös termiä 'todellisen elämän' tehtävä (ks. esim.

EVK 2003, 217). Vastaavia englanninkielisiä termejä ovat esimerkiksi *real-world task* (Nunan 1989a, 40), *real-life task* (CEF 2001, 157; Brown 2001, 242), *target task* tai *rehearsal task* (CEF 2001, 157). Pedagogisesta tehtävästä (*pedagogical task*) käytetään myös esimerkiksi termiä harjoitustehtävä (ks. EVK 2003, 217). Viitekehyksessä (CEF 2001, 158) määritellään sekä todelliseen elämään liittyvät että pedagogiset luokkahuonetehtävät viestinnällisiksi silloin, kun ne edellyttävät ymmärtämistä, merkityksestä neuvottelua ja ajatusten ilmaisemista viestinnällisen tavoitteen saavuttamiseksi. Viestinnällisen tehtävän suoritus voi täten olla autenttinen, todellisen elämän, toiminta tai pedagoginen toiminta.

Jako autenttisiin ja pedagogisiin tehtäviin liittyy viestinnälliseen tehtävään perustuvaan ja tukeutuvaan kieltenopetukseen ja niiden taustalla oleviin erilaisiin käsitteisiin kielenoppimisprosessista (ks. luku 4.2). Tätä jakoa kuvaa taulukko 5.

Taulukko 5. Autenttisen ja pedagogisen viestinnällisen tehtävän perusta (Nunan 1989a, 40).

	Viestinnälliset luokkahuonetehtävät	
	↓	↓
Tehtävätyyppi	Autenttinen	Pedagoginen
	↓	↓
Perusta	Harjoittelu	Psykolinguvistinen
	↓	↓
Referenssi	Tarveanalyysi	Toisen kielen oppimisteoria ja -tutkimus (SLA)

Autenttiset tehtävät liittyvät viestintätilanteisiin, joihin oppilaiden pitää osallistua luokkahuoneen ulkopuolella. Tehtävät, jotka ovat perusteltavissa luokkahuoneen ulkopuolisella elämällä, vaativat oppilaita puhumaan ja toimimaan luokkahuoneessa tavalla, jota heiltä vaaditaan luokkahuoneen ulkopuolella (Nunan 1989a, 40–41; Brown 2001, 242; CEF 2001, 157). Autenttisissa tehtävissä opettajan ja oppilaan roolit ovat joustavia ja viestintää leimaa vuorovaikutus, merkitysneuvottelu ja pyrkimys sujuvuuteen (ks. Ellis 1994, 581).

Autenttisia kielenkäyttöalueita edustavat esimerkiksi Clarkin (1987) esittämät viestinnälliset tehtävät: 1) ongelman ratkaiseminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (esim. saada palvelua, tehdä järjestelyjä jne.), 2) suhteiden ylläpitäminen ja mielenkiintoisista asioista keskusteleminen vaihtamalla tietoa, ajatuksia, mielipiteitä jne., 3) tiedon hakeminen annettua tarkoitusta varten, sen prosessoiminen ja käyttäminen jollakin tavalla, 4) informaation

kuunteleminen tai lukeminen, sen prosessoiminen ja käyttäminen jollakin tavalla, 5) henkilökohtaisesta kokemuksesta kertominen, 6) kertomuksen, runon tms. kuunteleminen tai lukeminen ja siihen reagoiminen esimerkiksi keskustelemalla siitä, sekä 7) luova puhuminen. Luova puhuminen edustaa täysin vapaata viestintätehtävää, joka Clarkin mukaan on mahdollista vain joillekin oppilaille. (Clark 1987, 238–239.)

Autenttiset tehtävät muutetaan usein esimerkiksi leikeiksi, simulaatioiksi tai roolipeleiksi, jotta ne sopisivat paremmin luokkahuoneeseen (Nunan 1989a, 45). Säljö (2000, 214) esittää Laveen (1992) tukeutuen, että koulun harjoitustehtävissä kontekstualisoidaan ympäristön ilmiöitä ja esitetään ne siten, että ne sopivat harjoitteluun. Tällöin on kysymys pedagogisista tehtävistä.

Pedagogiset tehtävät edustavat myös viestinnällisiä tehtäviä ja niiden tavoitteena on kehittää viestinnällistä kielitaitoa. Nunan (1989a) esittää, että pedagogisilla tehtävillä on psykolingvistinen perusta toisen kielen omaksumisen teoriassa (SLA). Pedagogiset tehtävät ovat luonteeltaan sosiaalisia ja vuorovaikutteisia mutta ne liittyvät vain epäsuorasti luokkahuoneen ulkopuolisiin viestintätilanteisiin ja oppilaiden viestintätarpeisiin. Pedagogiset tehtävät tukeutuvat vieraan kielen oppimisen teoria- ja/tai käytännön tietoon. Nunan korostaa, että pedagogiset tehtävät ovat älyllisesti valideja ja merkitykseen fokusoituneita, vaikka ne saattavat vaikuttaa keinotekoisilta ja vaikka niissä oppilaat paneutuvat sellaisiin toimintoihin, joita ei todennäköisesti tapahdu luokkahuoneen ulkopuolella. (Nunan 1989a, 40–42, 45.) Olennaista kuitenkin on, että pedagogisissa viestinnällisissä tehtävissä oppilaat paneutuvat merkitykselliseen viestintään ja ne eroavat täten ratkaisevasti tehtävistä, jotka tähtäävät kontekstista irrotettujen kielellisten yksikköjen harjoitteluun. Pedagogiset tehtävät ovat relevantteja luokkahuonekontekstissa, sillä ne ovat haastavia mutta toteutettavissa olevia. Ne voivat sisältää myös metakognitiivisia (osa)tehtäviä, esim. pohdintaa koskien tehtävän suoritusta ja tehtävässä käytettävää kieltä. (CEF 2001, 157–158.)

Pedagogiset tehtävät muodostavat Brownin (2001) mukaan luokkahuone-toiminnan ytimen. Brown toteaa, että pedagoginen tehtävä on eräänlainen autenttisen tehtävän simulaation muoto. Pedagogisissa tehtävissä oppilaat harjoittelevat suorittamaan autenttista tehtävää tavoitteena pragmaattinen kielitaito. Pedagogiset tehtävät organisoidaan mielekkääksi kokonaisuudeksi ja ne voivat sisältää sekä kielipillisiä että funktionaalisia tekniikoita. Niissä määritellään tarkasti opettajan ja oppilaiden roolit sekä se, mitä oppilaat tekevät syötöksellä. (Brown 2001, 242–244.) Myös Ellisin (2003, 7–10) mukaan viestinnällisiin tehtäviin voi sisältyä keinotekoista, ei-autenttista kielen käyttöä eli viestintää, johon ei törmää luokkahuoneen ulkopuolella ja mainitsee esimerkkinä tehtävän, jossa pitää löytää eroja kahden kuvan välillä. Toisaalta voidaan kysyä, eikö jossakin määrin vastaavanlaista viestintää kuule myös

luokkahuoneen ulkopuolellakin esimerkiksi vaateostostilanteessa, jossa vertaillaan kahden vaatekappaleen välisiä eroja.

Viestinnällisissä tehtävissä on paljon vaihtelua kontrollin määrässä. Tehtävät eroavat toisistaan siinä, missä määrin niissä on rajattu oppilaan suullista tuotosta ja kuinka paljon ne muistuttavat luonnollisia puhetilanteita. Jako autenttisiin ja pedagogisiin tehtäviin on rinnastettavissa tehtävien luokitteluun vapaisiin/avoimiin vs. kontrolloituihin/suljettuihin tehtäviin. Vapaat/avoimet tehtävät vastaavat autenttisia viestintätilanteita, joissa puhuminen on spontaania eikä kuuntelija tiedä etukäteen puhujan viestiä, kun taas kontrolloidut/suljetut tehtävät eivät täytä luonnollisen viestinnän vaatimuksia, vaan oppilaat puhuvat niissä kontrolloidusti (esim. Yli-Renko 1993, 55–57.) Kontrolloituja/suljettuja viestinnällisiä tehtäviä leimaa pedagoginen fokus. Legutke ja Thomas (1991, 130) toteavat, että kontrolloidut tehtävät ovat pedagogisesti perusteltavissa, sillä niissä harjoitellaan tehokkaasti kaikkia taitoja, esimerkiksi asian hallintaa, kielellisiä ja viestinnällisiä taitoja.

Eri tehtävätyypit ovat paljolti päällekkäisiä (Nunan 1989a, 10; Legutke & Thomas 1991, 34). Monia tehtäviä voidaan Nunanin (1989a) mukaan perustella sekä luokkahuoneen ulkopuolisen elämän että pedagogisin termein. On autenttisia viestinnällisiä tehtäviä, joita oppilas ei todennäköisesti kohtaa luokkahuoneen ulkopuolella (esim. virallinen esittely nuoremmille oppilaille). Toisaalta on pedagogisia tehtäviä, joita varten on mahdollista luoda todellisen elämän konteksteja (esim. 'Kuuntele teksti ja kerro tekstin olennainen sisältö.'). (Nunan 1989a, 41–44.) On myös huomattava, että pedagoginen tehtävä on tavallaan myös autenttinen juuri luokkahuonekontekstissa, sillä elämä luokkahuoneessa on mitä suurimmassa määrin todellista elämää.

Viestinnällisten tehtävien jako ei-fokusoituihin ja fokusoituihin tehtäviin liittyy läheisesti jakoon autenttisiin ja pedagogisiin tehtäviin. Ei-fokusoitujen ja fokusoitujen tehtävien yhteinen piirre on Ellisin (2003) mukaan, että niiden tavoitteena on viestinnällinen kielenkäyttö. Ei-fokusoidut tehtävät voivat altistaa oppilaat valitsemaan tiettyjen lingvististen yksikköjen tai muotojen piiristä mutta ne eivät edellytä niiden käyttöä. Vastakohtana ovat fokusoidut tehtävät, joiden tavoitteena on saada oppilaat harjoittelemaan tiettyjä lingvistisiä piirteitä tai yksikköjä. Sellaisten tehtävien suunnittelu ei ole kuitenkaan helppoa, kuten Ellis toteaa, koska oppilaat voivat käyttää viestintästrategioita kiertääkseen kohdepiirteen käyttämisen. On lisäksi huomattava, että ollakseen viestinnällisiä fokusoitujen tehtävien pitää täyttää viestinnällisen tehtävän kriteerit eli niiden pitää olla merkityspainotteisia, oppilaiden pitää saada valita käyttämänsä lingvistiset ja ei-lingvistiset keinot ja niillä pitää olla selvästi määritelty tulos. Oppilaita ei myöskään informoida lingvistisestä fokuksista, vaan oppilaat kiinnittävät huomiota kielen muotoon vain satunnaisesti. (Ellis 2003, 16–17, 141.) Fokusoidut tehtävät edustavat viestinnällisen kiel-

tenopetuksen heikkoa suuntausta, kun taas ei-fokusoidut tehtävät liittyvät vahvaan suuntaukseen.

Jako autenttisiin ja pedagogisiin tehtäviin ei ole selvärajainen vaan pikemminkin jatkumo. Tutkimuksessani käytetyt viestinnälliset suulliset tehtävät sijoittuvat tämän jatkumon välimaastoon.

4.4.3 Merkitys- ja muotopainotteisuus

Niin autenttisten ja pedagogisten kuin ei-fokusoitujen ja fokusoitujen tehtävien taustalla on erilaiset näkemykset kielen piirteisiin, muotoihin ja yksikköihin kohdistuvan opetuksen ja opiskelun luonteesta ja merkityksestä. Krasheinin (1982) tunnettu, ja myös kyseenalaistettu, non-interface -hypoteesi ehdottaa, että muotopainotteinen opetus ei edistä vieraan kielen implisiittistä omaksumista vaan ainoastaan eksplisiittistä oppimista huolimatta siitä kuinka paljon harjoitellaan. Interface-hypoteesi, jota edustaa esimerkiksi Sharwood Smith (1981), puolestaan väittää, että rakenteiden harjoittelun myötä eksplisiittinen tieto tulee vähitellen implisiittiseksi. Tämän hypoteesin mukaan uusien rakenteiden opettaminen voi vaikuttaa oppilaiden kielenkäyttöön huolellisessa tyyliässä mutta ei suunnittelemattomassa kielenkäytössä. Myös Schmidtin (1990) huomion kiinnittäminen -hypoteesin (*noticing hypothesis*) mukaan kielen piirteiden ja yksikköjen oppimista helpottaa, kun oppilasta autetaan huomaamaan ne.

Tutkimus (esim. Swain 1985) osoittaa, että monien vuosien merkityspainotteinen opetus ei tuota täyttä kieliopillista ja sosiolingvististä kompetenssia. Tämä on motivoinut tehtäväpohjaista tutkimusta, joka kohdentuu siihen, kuinka oppilaat kiinnittävät tilapäisesti huomiota muotoon merkityspainotteista tehtävää suorittaessaan. Luokkahuonetutkimus osoittaa, että opetus, joka kohdentaa oppilaan huomion sekä muotoon että merkitykseen luonnollisessa viestinnässä, edistää kielen oppimista. Pelkästään viestintään osallistumalla oppilaat eivät täten pysty kehittämään täydellistä kielitaitoa. (ks. Ellis 1994, 658–660; 2003, 207–209; Nunan 1989a, 13.) Tämä on vallalla oleva yleinen näkemys.

Esimerkiksi Skehan (1998a, 131) ehdottaa, että viestinnällisten tehtävien tulisi ohjata oppilaita kiinnittämään huomiota myös muotoon. Swainin ja Lapkinin (1998) tutkimus osoittaa, että ajoittaista huomion kiinnittämistä muotoon voidaan saavuttaa esimerkiksi silloin, kun oppilaat pyrkivät ratkaisemaan yhteistoiminnallisesti kielellisiä ongelmia viestinnällistä tehtävää suorittaessaan. Avainkysymykseksi jää, missä määrin eksplisiittinen huomio muotoon vie huomion pois viestinnästä merkitykseen fokusoituneen tehtävän suorituksessa. Evidenssi kielikylpyopetuksen tutkimuksesta ehdottaa Lysterin ja Rannan (1997) mukaan kuitenkin, ettei eksplisiittisten metodologisten

tekniikoiden käyttö välttämättä häiritse merkitykseen fokuoimista. Ellis (2003, 171) toteaa kuitenkin, että jos oppilaat kiinnittävät jatkuvasti huomiota muotoon, uhkaa se luonnollisesti merkitykseen kohdistunutta fokusta ja tuhoaa tehtävän viestinnällisyyden (*'taskness' of a task*). Viestinnällisiä ei-fokuoituja tehtäviä perustellaan Skehanin (2003) mukaan sillä, että niissä oppilaat säätelevät itse vuoro vaikutusta ja saavat palautetta juuri heille relevanteista välikielen seikoista. Fokusoidut tehtävät, jotka edellyttävät tietyn kielellisen piirteen käyttämistä, jättävät täten huomioimatta juuri tämän viestinnällisen tehtävän käyttöön sisältyvän tarkoituksen. (Skehan 2003, 7.) Tarvitaankin tasapainoa huomion kiinnittämisessä toisaalta merkitykseen ja sujuvuuteen ja toisaalta muotoon ja tarkkuuteen, kuten Viitekehyksessä (CEF 2001, 158) korostetaan.

Lopuksi

Viestinnälliseen tehtävään perustuvassa kieltenopetuksessa tehtävät integroidaan toimivaksi kokonaisuudeksi. Tehtävien järjestys määritellään tehtävien vaikeusasteen perusteella, mikä on Richardsin ja Rodgersin (2001, 232–233) mukaan kuitenkin kompleksista, koska siihen ovat vaikuttamassa niin monet tekijät. Psykologingvistinen lähestymistapa edellyttää, että tehtävät järjestetään kognitiivisten suoritusvaatimusten mukaan, jolloin otetaan huomioon esimerkiksi syötöksestä, oppilaasta ja toiminnoista johtuva kompleksisuus (Nunan 1989a, 118–120). Tehtävien vaikeustaso riippuu Ellisin (2003) mukaan tehtävän ominaisuuksista, oppijatekijöistä ja metodologisista tekijöistä. Tehtävän ominaisuudet liittyvät syötökseen, tehtävän suoritukseen sisältyvään prosessointiin ja vaadittuun tulokseen. Tekijöitä, jotka liittyvät oppilaisiin yksilöinä, ovat esimerkiksi kielitaidon taso, älykkyys, kielitaipumus, oppimistyyli, muistikyky ja motivaatio. Tekijät, jotka liittyvät tehtävän metodologisiin käytänteisiin, sisältävät toiminnan ennen tehtävää ja suunnitteluajan. Siitä, kuinka nämä eri tekijät ovat vuoro vaikutuksessa määrittämään tehtävän vaikeusastetta, tiedetään vasta vähän. (Ellis 2003, 220–221.) Mukana ovat vaikuttamassa myös esimerkiksi annettu apu, opettajan ja oppilaiden roolit ja tehtävän suoritukseen annettu aika.

Tehtävä viestinnällisen kieltenopetuksen keskeisenä komponenttina ja sen merkitys vieraan kielen oppimisessa nähdään eri tavoin riippuen lähestymistavasta. Tarkastelen tehtävää kognitiivisesta näkökulmasta luvussa 5.3.7 ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta luvussa 5.4.4.

4.5 Viestinnällisen kieltenopetuksen esteitä ja rajoituksia

Kun tavoitteena pidetään viestinnällistä kielitaitoa, tarjoaa viestinnällisen kieltenopetuksen metodologia siihen lähestymistavan. Viestinnällisestä kieltenopetuksesta on Suomessa puhuttu aktiivisesti pitkälti toistakymmentä vuotta. Tietoni mukaan maassamme ei ole kuitenkaan tehty juurikaan tutkimusta viestinnällisen kieltenopetuksen toteutumisesta ja sen laajuudesta. Nunan (1987, 141) esittää tutkimusten osoittavan, että luokissa, joiden opettajat sanovat opettavansa viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteiden mukaan, oppilaat eivät kuitenkaan paneudu viestintään vaan ensisijaisesti kielen tarkkuuteen. Tätä tukee myös esimerkiksi Chaudronin (1988, Breenin 2001, 311 mukaan) tutkimuskatsaus, joka paljastaa, että opettajilla näyttää olevan kaksi kolmasosaa enemmän harjoittelua kohdekielessä kuin oppilailla yhteensä. On aiheellista kysyä, missä määrin nämä tutkimustulokset koskevat nykyistä kieltenopetusta Suomessa.

Esteitä

Opettajan ja oppilaiden käyttäytyminen riippuu ratkaisevasti heidän orientaatiosta kieltenopetukseen ja heidän motiiveistaan. Ellis (2003) mukaan opettajien ja oppilaiden on vaikea orientoitua johdonmukaisesti kieleen välineenä ja omaksua kielenkäyttäjän rooli, koska he tietävät, että varsinainen syy heidän yhdessäololleen on opettaa/oppia kieltä. Viestinnällinen kieltenopetus vaatii opettajia ja oppilaita leikkimään 'viestinnällistä leikkiä' ja unohtamaan, missä he ovat ja miksi he ovat siellä sekä uskomaan, että he voivat oppia kieltä käyttäessään sitä viestintään. Viestinnällisen kieltenopetuksen kulttuurinen konteksti, johon sisältyy näkemys oppimista yhteistoiminnallisena ja kokeemuksellisena toimintana, voi myös olla konfliktissa sen kontekstin kanssa, johon opettaja ja/tai oppilaat ovat tottuneet. (Ellis 2003, 251–252, 332–334.)

On vielä nykyäänkin opettajia ja oppilaita, joille viestinnällinen kieltenopetus edustaa uutta opetuskulttuuria. Uusi on usein uhkaavaa ja siihen suhtaudutaan torjuen. Ellis (2003) esittää, että uusi muodostaa uhan haastamalla olemassa olevat käsitykset opetuksesta ja vaatii opettajalta uusia rutiineja tuttujen tilalle. Se, kuinka opettaja kohtaa tämän uhan, riippuu esimerkiksi sosiokulttuurisesta kontekstista (esim. opettajan ja oppilaan rooli ja status) ja opettajan persoonallisuudesta ja taidoista. (Ellis 2003, 321.) Sama koskee oppilaita silloin, kun viestinnällinen kieltenopetus on heille uutta. On myös huomattava se haaste, jonka viestinnällinen kieltenopetus tuo opettajan suulliselle kielitaidolle. Opettajan suullinen kielitaito joutuu jatkuvasti koetukselle eri tavalla ja paljon suuremmassa määrin kuin traditionaalisessa kieltenopetuksessa. Viestinnällinen kieltenopetus edellyttää myös toisaalta, että opettaja suhtautuu oppilaiden kielivirheisiin eri tavalla, paljon suopeammin ja vähemmän osoittelevasti, kuin traditionaalisessa kieltenopetuksessa. Lisäksi

opettajan haasteena ovat lisäksi esimerkiksi odottamattomat keskusteluaiheet sekä dominoivat ja vetäytyvät oppilaat.

Opettajat saattavat torjua viestinnällisen kieltenopetuksen, koska se perustuu pari- ja ryhmätyöskentelyyn. Opettajalla saattaa olla Brownin (2001) mukaan pelko siitä, ettei hänellä ole enää kontrollia luokasta eikä hän voi monitoroida kaikkia ryhmiä yhtäaikaan. Opettajalla saattaa olla myös pelko siitä, että oppilaat käyttävät äidinkieltään ja että oppilaiden virheet vahvistuvat, koska opettaja ei voi korjata niitä. Tämä pelko on Brownin mukaan turha, sillä tutkimukset osoittavat ensinnäkin, että kielen tarkkuus on yhtä korkea ryhmissä kuin opettajan monitoroimassa luokkatyöskentelyssä ja toiseksi, että opettajan korjaamisella on vähäpätöinen vaikutus oppilaiden puheeseen myöhemmin. Brown tähdentää, että virheet ovat välttämätön välikielen kehitykseen kuuluva ilmiö ja opettajat toimivat oikein, jos eivät ole jatkuvasti niitä korjaamassa. Yksi syy torjua viestinnällinen kieltenopetus on myös vedota siihen, että on oppilaita, jotka työskentelevät mieluummin yksin. (Brown 2001, 179–182.)

Kun oppilas joutuu puhumaan vierasta kieltä, jota hän hallitsee lähes aina ja välttämättä puutteellisesti, aiheuttaa se ymmärrettävästi ahdistuneisuutta. Vuorovaikutteinen viestintä vaatii oppilaalta riskinottamista (esim. Legutke & Thomas 1991; Brown 2001). Oppilaalla on lähes aina riski sanoa 'väärin' tai niin, etteivät toiset ymmärrä tai riski, ettei itse ymmärrä kuulemaansa. Pelko joutua arvostelluksi, naurunalaiseksi tai torjutuksi voi estää oppilasta osallistumasta suulliseen viestintään.

Rajoituksia

Viestinnällisen suullisen tehtävän suoritukseen liittyy myös rajoituksia. Ellis (2003, 335) huomauttaa, ettei voida taata, että viestinnälliset tehtävät saavat aina aikaan sen tyyppistä viestintää, mihin ne on suunniteltu ja jota vaaditaan kielen omaksumiseksi. Seedhouse (1999) esittää, että oppilaat saattavat tukeutua *pidgin*-kieltä muistuttavaan minimaaliseen viestintään ja heidän puheensa voi olla esimerkiksi yhden sanan repliikkejä tai luettelomaisia ilmauksia. Oppilaiden minimaaliseen viestintään vaikuttavat luonnollisesti monet kontekstuaaliset ja oppijatekijät. Viestinnälliseen tehtävään tukeutuvan opetuksen väitetään Ellisin (2003) mukaan myös rajoittavan tapaa, jolla oppilaat käyttävät kieltä. Esitetään, että Jacobsonin (1960) kuudesta kielen pääfunktioista toteutuu viisi eli oppilaat käyttävät kieltä tiedon välittämiseen, tunteiden ilmaisuun, vaikuttamaan toisen henkilön toimintaan, viestinnän vuorotteluun ja kommunikoidaan itse kielestä. Mutta toteutumatta jää kielenkäyttö tavalla, jossa huomio on itse kielessä (poettinen funktio). Yksi tällainen poeettinen kielenkäyttö on kielellä leikkiminen, jolloin leikitään äänteillä, riimeillä, merkityksillä jne. (Ellis 2003, 328–329.)

Autenttisuuden ongelma

Autenttisuus liittyy materiaaleihin, viestintätilanteisiin ja itse viestintään. Erotetaan situationaalinen ja interaktionaalinen autenttisuus. Situationaalinen autenttisuus viittaa Ellisin (2003, 6) mukaan siihen, että viestinnällinen tehtävä vastaa luokkahuoneen ulkopuolisen elämän toimintaa, ja interaktionaalinen autenttisuus viittaa siihen, että oppilaiden käyttämä kieli vastaa kielenkäyttöä luokkahuoneen ulkopuolella.

Ensinnäkin on huomattava, että koulu ja koulun ulkopuolinen maailma edustavat eri toimintasysteemejä. Voidaan kysyä, onko koulua ja luokkahuonetta edes mahdollista pitää autenttisina toimintaympäristöinä, jotka vastaavat koulun ulkopuolisen maailman toimintaympäristöä. Säljö (2003, 214) esittää, että primäärin sosialisaaion puitteissa oppiminen tapahtuu 'alhaalta ylöspäin' eli osallistumalla päivittäisiin toimintoihin opitaan tietoa ja valmiuksia, kun taas koulun toimintasysteemissä oppilaan käsitteellinen kehitys tapahtuu 'ylhäältä alaspäin' (ks. Vygotsky 1982). Koulu ymmärretään Säljön (2000) mukaan paikaksi, jossa opitaan 'yleistä tietoa', jota sitten sovelletaan 'todellisuudessa'. Mutta on huomattava, että koulun tieto on myös situationaalista eikä ole siksi myöskään helposti siirrettävissä toisiin ympäristöihin. Siirtovaikutusta monimutkaistaa se, että toimintasysteemit, joihin toiminnat sisältyvät, toimivat eri edellytyksistä käsin ja eri logiikalla. (Säljö 2000, 141–142.)

Koulu ja luokkahuone edustavat omanlaistaan toimintasysteemiä ja kulttuuria. Breen (1985) määrittelee luokkahuoneen kulttuurin interaktiiviseksi, kollektiiviseksi, erittäin normatiiviseksi, evaluoivaksi, epäsymmetriseksi, konservatiiviseksi (luokkahuoneessa omat sääntönsä) ja monia sosiaalisia realiteetteja sisältäväksi eriävine näkemyksineen maailmasta, kielestä ja oppimisesta. Koulu edustaa Säljön (2000) mukaan historiallista kontekstia, jolla on pitkä traditio koskien viestintää ja luokkahuone edustaa erityislaatuista vuorovaikutusympäristöä. Hänen mukaansa koulu ei ole kuitenkaan enempää tai vähempää todellinen kuin mikään muukaan toimintasysteemi. (Säljö 2000, 135–137, 206–207, 238.) Luokkahuoneessa ei Seedhouse'in (1996) mukaan pitäisikään yrittää kopioida 'luonnollista' viestintää vaan hyväksyä se, että luokkahuonediskurssi muodostaa erityisen 'institutionaalisen diskurssin'. Ellis (2003) puolestaan esittää, ettei viestinnällisen kieltenopetuksen pidäkään tavoitella sellaista viestintää, joka heijastaa luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa viestintää vaan saada oppilaat pyrkimään tavoitteelliseen viestintään ja paneutumaan siinä sellaisiin kognitiivisiin prosesseihin, jotka sisältyvät autenttiseen viestintään, kuten merkityksestä ja muodosta neuvotteluun ja kielen tuottamiseen puhukumppaniin tukeutuen. Ellis korostaa, että juuri nämä prosessit, eikä viestintä sinällään, luovat olosuhteet oppimiselle eikä täten ole tarvetta osoittaa, että viestintä on 'luonnollista', 'autenttista' tai 'keskustelunomaista'. (Ellis 2003, 335–336.)

On väittelyä siitä, missä määrin luokkahuonetehtävien tulisi simuloida luokkahuoneen ulkopuolisen elämän viestintätilanteita. Pattison (1987) vertaa vieraan kielen suullista viestintää luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella. Taulukossa 6 on Pattisonin esityksen perustalta tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoiset erot.

Taulukko 6. Vieraan kielen viestintä luokkahuoneessa ja luokkahuoneen ulkopuolella (Pattisonin 1987, 7–8 perustalta).

<i>Suullinen viestintä</i>	<i>Luokkahuone</i>	<i>Luokkahuoneen ulkopuolinen maailma</i>
<i>Sisältö</i>	Ennustettavissa, esim. opettajan tai oppikirjan sanelema	Ei ennustettavissa, omia ajatuksia, mielipiteitä
<i>Syy</i>	Opettaja käskää Puhumisen harjoittelu	Sosiaalinen tai henkilökohtainen
<i>Osallistujat</i>	Ei välttämättä katsekontaktia eikä kiinnostusta toisten puheeseen	Yleensä katsekontakti ja kiinnostus toisten puheeseen, johon myös reagoidaan
<i>Kielelliset ongelmat</i>	Hoidetaan usein kääntämällä	Käsitellään antamalla palautetta ja neuvottelemalla
<i>Virheet</i>	Oppilaiden puhetta korjataan, vaikka viesti välittyy	Virheet ohitetaan, jos viesti välittyy

On huomattava, että Pattisonin (1987) esitys suullisesta viestinnästä luokkahuoneessa ei ole yhdensuuntainen viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteiden kanssa. Syy oppilaiden suulliseen viestintään luokkahuoneessa on kuitenkin kuten Pattison esittää se, että oppilaat puhuvat opettajan pyynnöstä ja tarkoituksena on juuri harjoitella suullista viestintää. Viestintä luokkahuoneessa ja luokan ulkopuolella on monessa suhteessa hyvin erilaista. Yksi merkittävä ero on se, että luokkahuoneen viestinnällisissä tehtävissä oppilaat käyttävät keskenään vierasta kieltä helpomman ja luonnollisemman äidinkielen sijaan (CEF 2001, 157), kun taas luokkahuoneen ulkopuolella oppilaat puhuvat vierasta kieltä useimmiten silloin, kun mukana on oppilaan äidinkieltä taitamaton puhekuppani. Legutke ja Thomas (1991, 154–155) toteavatkin, että viestinnällisissä tehtävissä on väistämättä luokkahuonetilanteesta johtuen keinotekoisuutta, kuten siinä, että leikitään, että vieras kieli on ainoa mahdollinen viestintäkeino.

Olenainen syy luokkahuoneen viestinnän ja luokkahuoneen ulkopuolisen viestinnän eroihin juontuu siitä, että luokkahuoneessa hallitseva motiivi viestinnälle on oppiminen (esim. Ellis 2000, 196). Tämä johtaa siihen, että viestintä, kuten esimerkiksi palaute oikeasta tai väärästä suorituksesta, on luokkahuoneessa toisen luonteinen kuin muissa toimintasysteemeissä (Säljö 2000,

237–238). Keskustelu, joka syntyy yrityksestä oppia kieltä, on erilainen kuin keskustelu, joka syntyy yrityksestä kommunikoida, kuten Ellis (1994) toteaa. On täten jännite pedagogisiin tavoitteisiin sopivan viestinnän ja pedagogiseen kontekstiin sopivan viestinnän välillä. Ellis toteaa lisäksi, että opettajan kontrolli keskustelun suhteen on pääsyy pedagogisen keskustelun yleisyyteen luokkahuoneessa. (Ellis 1994, 580–581.)

Vaikka luokkahuoneesta pyritään luomaan luonnollisen viestintätilanteen kaltainen opiskeluympäristöksi luokkahuonejärjestelyineen ja tehtävineen, ei luokkahuone voi koskaan olla autenttisen viestintätilanteen kaltainen. Luokkahuone ei tarjoa myöskään samoja motiiveja viestintään kuin ulkopuolinen sosiaalinen elämä, kuten van Lier (1988) toteaa. Informaation välittämisen ylivoimaisuus koulutehtävissä muuttaa viestinnän kapea-alaiseksi verrattuna koulun ulkopuoliseen elämään. Tiedon välittäminen muodostaa nimittäin vain pienen osan ihmisten arkipäivään liittyvästä suullisesta viestinnästä. Huomattavasti suurempi osa jokapäiväisestä puheesta on sosiaalisten suhteiden luomista ja ylläpitämistä sekä merkitysneuvottelua. (van Lier 1988, 29–30.)

Van Lier (1988, 229) toteaa, että viestinnälliseen tehtävään perustuvan opetuksen ei pidä yrittääkään pakottaa ulkopuolista elämää luokkahuoneeseen, koska se ei ole mahdollista. Hän jatkaa, että vieraan kielen luokan tehtävien validiteetin määrää mielekäs vuorovaikutus eikä pinnalliset lingvistiset tai kontekstuaaliset yhtäläisyydet luokkahuoneen ulkopuolisen viestinnän kanssa. Pelkkä luokkahuoneen ulkopuolisen viestintätilanteen jäljittely ei täten vielä pysty takaamaan autenttista viestinnällistä kielen käyttöä.

5 Vieraan kielen opetus, viestinnällinen suullinen harjoittelu ja oppiminen – muuttuvia käsityksiä ja lähestymistapoja

5.1 Taustaa

Tässä tutkimuksessa haen syvempää ymmärrystä ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisten skeema- ja elborointitehtävien avulla. Viestinnällisen suullisen harjoittelun analysoiminen, syvempi ymmärtäminen ja kehittäminen ei ole mahdollista ilman, että tarkastellaan harjoittelumuotojen perustana olevia käsityksiä. Harjoittelun eri puolien ymmärtämiseksi on käytettävä useita toisiaan täydentäviä näkökulmia.

Opetukseen sisältyy aina opettajan kannanotto ontologisiin, epistemologisiin ja aksiologisiin kysymyksiin. Puolimatka (2002, 11) esittää, että opetuksen perustana on didaktisen teorian ohella aina myös opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Kasvattajan ihmiskäsitys on Wileniuksen (2002, 74) mukaan perimmäinen kasvatuksen tavoitteita määräävä tekijä:

”Kasvattajan peruskäsitys ihmisestä rajaa tai avaa sen, miten hän näkee kasvatin ominaisuudet ja mahdollisuudet – miten hän ymmärtää havaintonsa kasvatista, mitä ominaisuuksia hän pitää arvokkaina ja tahtoo auttaa esiin ja missä määrin hän pitää kasvua, kasvatusta ja itsekasvatusta ylipäänsä mahdollisena.”

von Wright (1992, 1) puolestaan toteaa, että kaiken systemaattisen opettamisen ja opiskelun perustana on jokin käsitys oppimisesta, oppimistapahtuman ”luonteesta”. Opettajan toiminta koskien esimerkiksi hänen suhtautumistaan oppilaisiin liittyy vahvasti myös etiikkaan ja moraaliteoriaan, kuten Puolimatka (2002, 12) esittää.

Sillä, kuinka opettaja näkee oppilaan, opetuksen, opiskelun ja oppimisen, on luonnollisesti seurauksia hänen opetukseensa. Myös tässä tutkimuksessa käytetyt harjoittelumuodot heijastavat käsityksiäni opettajana oppilaasta, vieraan kielen opetuksesta, viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta ja oppimisesta. On myös huomattava, että vastaavasti sillä, kuinka oppilas näkee esimerkiksi jonkun vieraan kielen harjoittelutilanteen, on seurauksia siihen, kuinka hän harjoittelee.

Oppimiskäsitykset ovat muuttuneet aikojen myötä ja saaneet erilaisia aksiologisia, ontologisia ja epistemologisia painotuksia riippuen kunkin aikakauden kulttuuri- ja yhteiskuntakontekstista ja tutkimustuloksista. Oppimiskäsitykset eroavat näkemyksissään ihmisen perusolemuksesta, tiedon luonteesta ja siinä, kuinka tietoa saadaan ja kuinka sitä voidaan opetuksella ja opiskelulla edistää. On muistettava, että vaikka joku oppimiskäsitys ehdottaa

jotakin tiettyä opetuskäytännettä, tämä on harvoin ainutlaatuinen vain ko. oppimiskäsitykselle (Silver 1987, 54). Eri oppimiskäsityksiin voi liittyä samansuuntaisia pedagogisia painotuksia. Ei ole myöskään harvinaista, että esitellään ”uutena” joku vanha, unohduksissa ollut opetus- tai opiskelumenetelmä tai -strategia ja että muotiin tullut ”uusi” käytänne tai näkemys kuten sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstin merkitys oppimisessa, liitetään monissa eri suuntauksissa omaksi.

Tässä luvussa rakennan yrityksen ymmärtää vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla näiden harjoittelumuotojen taustalla olevien oppimista ja erityisesti vieraan kielen oppimista koskevien käsitysten ja lähestymistapojen tarkastelun perustalle. Tarkastelen humanistis-kokemuksellisuuteen, kognitiivis-konstruktivistisuuteen ja sosiokulttuurisuuteen liittyviä keskeisiä käsityksiä, teorioita ja lähestymistapoja koskien vieraan kielen opetusta, viestinnällistä suullista harjoittelua sekä oppimista¹³. Tarkastelu jää väistämättä yksinkertaistavaksi eikä tee oikeutta näiden suuntausten kompleksisuudelle ja monitahoisuudelle. On lisäksi huomattava, että oppimiskäsityksistä ja lähestymistavoista oppimiseen on vaikea suoraan johtaa opetuskäytäntöä. Oppimiskäsitys luo kuitenkin perustan opettajan pedagogisille näkemyksille, jotka konkreetisoituvat opetuksen ja siihen liittyvän opiskelun käytänteinä.

5.2 Humanistis-kokemuksellisuus

Humanistis-kokemuksellinen lähestymistapa tarjoaa näkökulman tarkastella vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua oppilaan omana kokemukseksi ja toimintana yhdistyneenä yhteistoimintaan toisten kanssa.

5.2.1 Keskeisiä painotuksia

Humanistis-kokemuksellisen suuntauksen juuret ulottuvat 1700-luvulle Rousseau'n kasvatustieteenfilosofiaan. Rousseau'n käsityksen mukaan lapsi kehittyy luonnonmukaisesti toteuttaen biologista ohjelmaansa. Humanistis-kokemuksellisuus kytkeytyy humanistiseen psykologiaan ja Maslow'n näkemykseen

¹³ Tutkimukseni fokuksen ulkopuolelle jää behaviorismi, jonka mukainen vieraan kielen harjoittelu on opettajakeskeistä tiedonsiirtoa ja mekaanisluonteista irrallisten kielellisten yksiköiden harjoittelua, jossa ei oteta huomioon esimerkiksi sellaisia аспектеjä kuten oppilaan omaa ymmärtämistä, aktiivista toimintaa ja omaehtoista kielenkäyttöä kontekstisidonnaisuudessa viestinnässä (ks. esim. von Wright 1992, 7–8; Tynjälä 1999, 30–31; Enkenberg 2000, 10–11; Säljö 2000, 52; Puolimatka 2002, 84–85).

ihmisen luontaisesta pyrkimyksestä toteuttaa juuri hänelle luontaisia taipumuksia. Humanistisen psykologian piirissä kiinnostus kohdistuu ihmisen ainutkertaisuuteen, itseohjautuvuuteen ja luovuuteen. (Ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 135–136, 139; Rauste-von Wright 1994, 3–4; Hytönen 1997, 15–18.)

Humanistis-kokemuksellisen suuntauksen taustalla olevan pragmaattisen tietoteoreettisen näkemyksen mukaan todellisuus on muuttuva prosessi ja ihmisen siinä toimiva olento (Tynjälä 1999, 25). Tätä näkemystä edustaa 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkupuolella vaikuttanut amerikkalainen koulutusfilosofi Dewey, jonka mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen avaintekijöitä ovat hänen omaan luontaiseen mielenkiintoon perustuva toiminta, siitä saatu kokemus ja kokemusten reflektointi. Dewey korosti tekemällä oppimista (*learning by doing*) ja oppilaskeskeisyyttä. Opetus on hänen mukaansa liitettävä lapsen arkitodellisuuteen ja lapsen omiin kysymyksiin. Deweyn ajattelu on vaikuttanut jokapäiväistä käytännön toimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta painottavaan opetukseen. Opetuksessa korostetaan oppilaan omia kysymyksiä, kokemuksia ja itseohjautuvuutta ja sen tavoitteena on tukea oppilaan metakognitiivisten taitojen kehittymistä ja sosiaalista ja persoonallista kasvua. Opetuksessa pidetään tärkeänä, että oppilas kokee tekemisen mielekkääksi ja että hän kokee olevansa yksi ryhmän jäsen. Humanistisen ihmistietämyksen mukaisesti katsotaan, että oppilas on sisäisesti motivoitunut ja itseohjautuva yksilö, joka ottaa vastuun omasta opiskelustaan ja oppimisestaan, jolloin opettaja toimii lähinnä asiantuntijana ja kannustavana avustajana, fasilitaattorina. (Ks. Kohonen 1992, 14–18, 31, 37–38; von Wright 1992, 11–12; 1996; Rauste-von Wright 1994, 3–4, 120–131; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117, 136, 141, 143; Sahlberg & Leppilampi 1994, 29–31; Tynjälä & Collin 2000; Glassman 2001, 3–10.)

On huomattava, että oppilaskeskeisyys humanistis-kokemuksellisessa opetuksessa ei tarkoita opettajan vastuun vähenemistä vaan opettajan vastuuta oppilaan opiskelun ohjaajana ja tukijana tiedon siirtämisen sijaan (vrt. behavioristinen opetus). Humanistiseen psykologiaan perustuvassa opetuksessa korostuu lisäksi opettajan ja oppilaan välinen dynaaminen suhde, jossa molempien osapuolien katsotaan oppivan ja kasvavan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta (ks. Gaffney 1992, 3). Humanistis-kokemuksellisessa opetuksessa yhdistyvät kognitio ja emotio (Legutke & Thomas 1991, 215), mikä nostaa esimerkiksi luokkahuoneen ilmapiiriin tärkeäksi opiskeluun ja oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi.

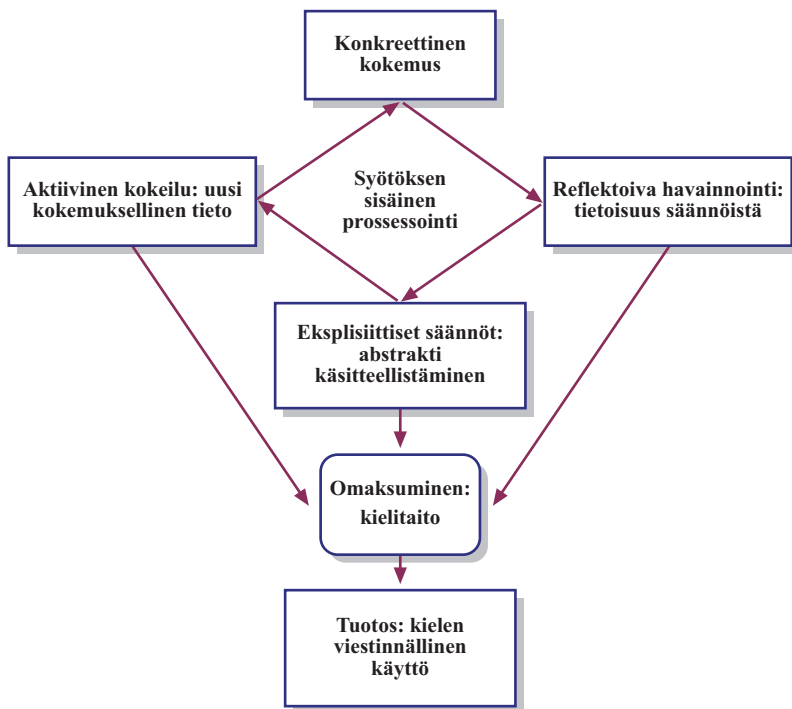
5.2.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen, kokemusoppiminen (*experiential learning*) tarjoaa Kohosen (1992, 15, 37) mukaan perusfilosofisen näkemyksen oppimisesta osana persoonallista kasvua, jossa korostuu henkilökohtaisten kokemusten merkitys. Sahlberg ja Leppilampi (1994, 29) ilmaisevat, että kokemusoppimisen viitekehyksessä ”oppiminen on erityisesti tiedon luomisen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja itsen kanssa”.

Kokemuksellinen oppiminen kytkeytyy humanistisen psykologian 1920-luvulla syntyneeseen hahmoteoreettiseen suuntaukseen, joka painotti oppimisen holistisuutta ja ymmärtävää oivallusta (Gaffney 1992, 1–2). Tähän suuntaukseen perustuvan pedagogiikan merkittävä vaikuttaja on Lewin, joka esitti syklisen oppimismallin. Lewinin oppimismalliin sisältyy neljä vaihetta: toiminta, reflektointi laajemman perspektiivin saamiseksi kokemusten ymmärtämiselle, käsitteellistäminen tarkemman käsityksen saamiseksi ja näin syntyneen uuden tiedon kokeilu palautteen saamiseksi, mistä seuraa taas uusi samanlainen toimintakierros (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 137–138, 143). Lewinin nelivaiheisesta oppimismallista on kehitelty erilaisia muunnelmia, joista tunnetuimpia on Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli. Siinä oppiminen nähdään kokemuksellisena syklinä, jossa integroituvat välitön henkilökohtainen kokeminen, kokemusten reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen (systemaattinen ajattelu) ja aktiivinen kokeilu (käytännön toiminta, tekemällä oppiminen)¹⁴.

Kieltenopetus on saanut monessa suhteessa vaikutteita humanistis-kokemuksellisesta suuntauksesta, jota edustaa oppilaskeskeinen opetus sekä kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppimismalli (ks. Nunan 1992, 2). Kohonen (1992) esittää kokemuksellisen vieraan kielen oppimisen mallin (kuvio 7), jonka taustalla on Kolbin (1984) malli. Kohosen malli esittää kielenoppimisen kokemus–reflektioiva havainnointi–abstrakti käsitteellistäminen–aktiivinen kokeilu -syklinä, jonka tuotoksena on kielen viestinnällinen käyttö.

¹⁴ Kolb (1984, 42, 68–69) erottaa neljä suuntautumistyyliä oppimiseen, tunteita, ymmärtämistä, ajattelua ja kokeilua painottavat tyylit, joilla kullakin on vastineensa kokemuksellisen oppimisen syklissä.



Kuvio 7. Kokemuksellinen vieraan kielen oppiminen: malli (Kohonen 1992, 28).

Kohosen (1992) mallin mukaan vieraan kielen oppiminen vaatii kokemuksen, reflektion, käsitteellistämisen ja aktiivisen kokeilun jatkuvaa sykliä. Oppilaat käyttävät ensin kieltä mielekkäästi luonnollisissa konteksteissa, jolloin kieltä opitaan sanastollisina elementteinä ilman eksplisiittistä opetusta. Käyttäessään kieltä oppilaat tekevät omia huomioita kielestä sekä omia implisiittisiä sääntöjä ja yleistyksiä. Kielisysteemiin kuuluvat piirteet opetetaan eksplisiittisesti vasta sen jälkeen, kun oppilaat ovat saaneet niistä suhteellisen paljon kokemusta mielekkään syötöksen ja kielenkäytön kautta. Sääntöjen automatisoituminen varmistetaan sillä, että niitä käytetään taas uusissa yhteyksissä. (Kohonen 1992, 28–29.) Kohosen mallilla, jossa vieraan kielen systeemin oppiminen etenee proseduraalisesta (*knowing how*) oppimisesta deklaratiiviseen (*knowing that*) (vrt. luku 5.3.5), on täten yhteisiä piirteitä viestinnälliseen tehtävään perustuvan kieltenopetuksen (*task-based language teaching*) kanssa (ks. luku 4.2).

Kokemuksellinen oppiminen ehdottaa Kohosen (1992) mukaan, että tehokas vieraan kielen opiskelu edellyttää ensinnäkin kohdekielen runsasta syö-

töstä painoalueen ollessa sisällön ymmärtämisessä pikemmin kuin itse kielestä. Toiseksi tarvitaan kielen rakenteen reflektointia ja eksplisiittistä opettamista. Oppilaat tarvitsevat paljon tilaisuuksia harjoitella kielenkäyttöä sen automatisoitumiseksi ja myös jo hankitun kielitaidon ylläpitämiseksi. Korostetaan oppilaan kielenkäytön tärkeyttä vuorovaikutteisessa viestinnässä ja viestinnällisten riskien ottamista. Oppilaat tarvitsevat myös tietoa kielitaidon kehittämisestä opettajan ja oppilastovereiden korjaavan palautteen, yhteistoiminnallisen reflektoinnin ja itsereflektoinnin kautta. (Kohonen 1992, 29.)

Kokemuksellista oppimista edustaa myös Kohosen (1998, 28–29) esittämä kokonaisvaltaista oppimista painottava näkemys, joka tarkoittaa oppilaan koko persoonaa koskevaa kasvua ja omakohtaiseen kokemukseen perustuvaa oppimista, jota leimaa mm. oppilaan vastuullisuus, itsearviointi, opiskelun yhteistoiminnallisuus, toisten auttaminen ja toisilta oppiminen. Kokemuksellinen kuten myös yhteistoiminnallinen oppimismalli tukeutuvat ajatukseen, että oppimisen kannalta oppilas itse on tärkeä apuväline (Nunan 1992, 2). Kokemuksellinen kielenoppiminen perustuu oppilaan kokemuksiin ja kielenkäyttöön. Siinä kielenkäyttöön liitetään täten sekä vasemman että oikean aivopuoliskon prosessointi (ks. Brown 2001). Kokemuksellisen oppimisen mukaisessa oppilaskeskeisessä opetuksessa opettaja tarjoaa Dewey’n periaatteeseen *’learning by doing’* tukeutuen oppilaille tilaisuuksia oppia vierasta kieltä käyttämällä kieltä viestintään.

Yhtenä kokemuksellisen oppimisen ongelmana Rauste-von Wright (1994, 120–131) näkee sen, että vaikka siinä korostetaan itseohjautuvuutta sekä tavoitteena että keinona, itseohjautuvuuden ehtojen analyysi on kuitenkin saanut erittäin vähän huomiota. Kritiikkiä on aiheuttanut myös välittömän henkilökohtaisen kokemuksen painottaminen oppimisen ytimenä. On esitetty (esim. Jarvis 1987), että kaikki kokemukset eivät ole oppimisen kannalta yhtä hyviä, sillä joistakin kokemuksista ei opita ja joistakin opitaan epätarkoituksenmukaisesti. Rauste-von Wright (1994, 142) huomauttaa kuitenkin, että Dewey’n mukaan tekeminen ja kokeminen eivät sellaisenaan ole oppimisen riittäviä ehtoja, vaan olennaista on se, mitä tehdään ja koetaan ja millaiseen tavoitteelliseen kokonaisuuteen toiminta liittyy.

On myös tutkimuksia, joiden mukaan kokemuksellinen oppiminen pelkkänä vieraalle kielelle altistamisena ei vastaa viestinnällisen kielenopetuksen tavoitteita. Esimerkiksi Allenin ym. (1990) tutkimuksen oletus, että kokemuksellinen opiskelu tuottaa paremman sosiolingvistisen ja diskurssikompetenssin, ei saanut vahvistusta. He tutkivat kielikylpyluokan vuorovaikutusta ja huomasivat, että opiskelijoiden tyypilliset vastaukset olivat minimaalisia. Oli myös vain vähän evidenssiä opiskelijoiden tekemien virheiden korjaamisesta ja sekin tapahtui usein sekoittavalla ja epäsystemaattisella tavalla. Allenin ja kumppaneiden tutkimus osoitti myös, että opiskelijoita kannustettiin hyvin vähäisessä määrin käyttämään koherentimpaa ja tarkempaa kieltä.

Lopuksi

Kokemuksellinen oppiminen voidaan liittää sekä humanistis-kokemukselliseen (esim. Nunan 1992) että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (esim. Puolimatka 2002). Rauste-von Wright ja von Wright (1994, 143) esittävät, että konstruktivistisena menetelmänä kokemus-reflektointi-käsitteellistäminen-toiminta -sykli palvelee tiedon prosessointia, kun taas humanistis-kokemuksellisena menetelmänä tämä kokemuksellinen sykli palvelee puolestaan 'minän' toteuttamista ja kasvua.

Kokemuksellisen oppimisen piirteitä sisältyy yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja opiskeluun, jonka voi nähdä humanistis-kokemuksellisen suuntauksen pedagogisena seurauksena.

5.2.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

"Two heads are better than one."
(Heywood)

Yhteistoiminnallinen oppiminen (*co-operative learning*)^{15, 16} edustaa pienryhmäorientoitunutta ja oppilaskeskeistä pedagogista lähestymistapaa oppimiseen, joka perustuu vuosikymmenien tieteelliseen tutkimukseen koskien sosiaalisia suhteita, ryhmädynamiikkaa sekä opettamista, opiskelua ja oppimista. Yhteistoiminnallinen oppiminen on vanha kasvatuksen ja opetuksen suuntaus ja yhteistoimintaa painottavia ajatuksia löytyy jo Comeniuksen kasvatustideoissa 1600-luvulla. Yhteistoiminnallinen oppiminen kytkeytyy 1900-luvun alkupuolen Dewey'n reformipedagogiikkaan sekä Deutschin ja Lewinin sosiaaliteorioihin 1940-luvulta. (Sahlberg & Sharan 2002, 10–11, 16, 367–368; ks. myös Antil ym. 1998.) Suomessa yhteistoiminnallinen oppiminen vakiintui opetukseen 1990-luvun alussa ja yhteistoiminnallisen oppimisen painotus näkyi myös vuoden 1994 opetussuunnitelmassa.

¹⁵ 'Yhteistoiminnallinen oppiminen' on suomen kieleen vakiintunut termi vastaamaan englannin kielen *co-operative learning* -käsitettä. Tässä tutkimuksessa käytän kuitenkin myös suomenosta 'yhteistoiminnallinen opiskelu', joka kuvaa paremmin käytännön tason toimintaa didaktisessa viitekehyksessä tarkasteltuna.

¹⁶ Viime aikoina on siirrytty kohti yhteisöllistä oppimista (*collaborative/communal learning*). Tella ym. (2001, 206) esittävät: "Englannin kielessä 'co-operative learning' viittaa yhteistoiminnallisuuteen, 'collaborative learning' enemmänkin yhteisölliseen opiskeluun. Olemme itse omaksuneet yhteisöllisen opiskelun käännösvastineeksi englanniksi 'communal learning', jossa korostuvat yhteisöllisyyden piirteet yksilöstä aina yhteisö- ja organisaatotasolle asti." Hakkarainen ym. (1999, 275) määrittelevät yhteisöllisen oppimisen oppimisprosessiksi, jossa oppimisyhteisön jäsenet mm. jakavat tavoitteiden asetteluun ja tiedonhankintaan liittyviä tehtäviä. Heidän mukaansa yhteisöllisen oppimisen älyllisen merkityksen korostus erottaa yhteisöllisen oppimisen perinteisestä yhteistoiminnallisen oppimisen malleista.

Yhteistoiminnallinen oppiminen on Sahlbergin ja Sharanin (2002) mukaan kokoava käsite filosofisten, psykologisten, kasvatuksellisten ja sosiaalipsykologisten teorioiden pohjalta muotoutuneille monille eri opetuksen teorioille ja niihin liittyville käytännöille. Taustalta löytyy esimerkiksi ryhmädynamiiikan tai sosiaalipsykologian koulukuntien teoreettisia ideoita, konstruktivistisen oppimisen teorioita tai sisäisen motivaation malleja. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei ole mikään yksi työtapo tai opetusmenetelmä vaan yhteinen nimitys monille eri yhteistoiminnallisille opetusmenetelmille, joissa korostetaan oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta pienryhmätyöskentelyä¹⁷. (Sahlberg & Sharan 2002, 11, 15–16, 368–369; ks. myös Sahlberg & Leppilampi 1994, 75, 156, 161–162, 171.) Ei ole täten mitään yksittäistä universaalia yhteistoiminnallista oppimista edustavaa opetusmenetelmää.

Tutkimuksessani yhteistoiminnallinen oppimismalli palvelee oppilaiden ruotsin kielen suullisen viestinnän ja sosiaalisten ja verbaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Tarkastelen teoriaperustassa yhteistoiminnallisuutta ja siihen sisältyvää vuorovaikutusta humanistis-kokemuksellisen lähestymistavan lisäksi sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen lähestymistapoihin liittyvänä (ks. luvut 3.3.2, 5.3.6, 5.4.1, 5.4.2).

5.2.3.1 Periaatteita ja työtapoja: palapelitekniikka ja yhdessä oppiminen

Yhteistoiminnallisen oppimisen piiriin kuuluu monia eri koulukuntia, jotka eroavat toisistaan taustateorioiden, tavoitteiden, periaatteiden ja toimintamuotojen suhteen. Puhutaan erilaisista koulukunnista, suuntauksista tai opetusmenetelmistä, joihin liittyy erilaisia käytänteitä, tekniikoita tai työtapoja. (Ks. esim. Sahlberg & Sharan 2002.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteistö ei ole tältä osin vakiintunut. Yhteistoiminnallisen oppimisen eri koulukuntia voidaan luokitella esimerkiksi psykologisesti ja sosiologisesti suuntautuneisiin. Psykologisesti suuntautunut, didaktista yhteistoiminnallista oppimista edustava koulukunta korostaa sosiaalisen ympäristön merkitystä yksilön kehitymiselle. Sosiologisesti suuntautuneen koulukunnan mukaan sosiaaliset ilmiöt ja ominaisuudet ohjaavat oppimista ja kehitystä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 162.)

Yhteistoiminnallisen oppimisen eri koulukunnat eroavat toisistaan ja niiden edustamia työtapoja käytetään erilaisiin opetuksellisiin tarkoituksiin. Kohonen (2002, 352) toteaa, että eri suuntaukset eivät ole kuitenkaan toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä työtapojen ja tekniikoiden muodosta-

¹⁷ Yhteistoiminnallisissa erityisesti Slavinin (1995) kehittelemissä tekniikoissa, STAD (*Student Teams-Achievement Divisions*) ja TGT (*Teams-Games-Tournament*) (transmissiosuuntaus), opetus on kuitenkin opettajakeskeistä (ks. Sahlberg & Leppilampi 1994, 157).

mia pedagogisia kokonaisuuksia. Kohonen esittää lisäksi tärkeän huomautuksen, että yhteistoiminnalliset tekniikat eivät ole oppimisen itsetarkoitusta vaan ne ovat vain välineitä pyrittäessä arvosidonnaisiin tavoitteisiin. Eri koulukuntien kesken on Antilin ym. (1998) mukaan yhteisymmärrys kahdesta olennaisesta elementistä, joita ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus ja henkilökohtainen vastuu, mutta niillä on eriäviä käsityksiä niiden olosuhteiden toteuttamiseksi. Sahlberg ja Sharan (2002, 11) puolestaan esittävät, että yhteistä eri yhteistoiminnallisten menetelmien periaatteissa on se, että ne korostavat positiivisen keskinäisen riippuvuuden lisäksi ryhmän jäsenten vuorovaikutusta onnistuneen lopputuloksen saavuttamiseksi.

Tämä tutkimus kohdentuu vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten tehtävien avulla, joissa käytän työtapoina palapelitekniikkaa (*jigsaw*) ja yhdessä oppimisen (*learning together*) mallia. Näitä työtapoja suhteessa muihin yhteistoiminnallisiin koulukuntiin voidaan tarkastella Sahlbergin ja Sharanin (2002) yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien nelikentän (kuvio 8) avulla, joka kuvaa opetuksen sekä toimenpiteiden, vastuun ja roolien muutoksen astetta. Opetuksen muutos viittaa siihen, miten tarkasteltavana oleva opetusmenetelmä poikkeaa tavanomaisista opetusjärjestelyistä. Toimenpiteiden, vastuun ja roolin muutos viittaa puolestaan siihen, missä määrin opettaja on informaation lähde ja auktoriteetti ja missä määrin oppilailla on vastuu opiskelustaan ja oppimisestaan. (Sahlberg & Sharan 2002, 16–17.)



Kuvio 8. Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien nelikenttä (Sahlberg & Sharan 2002, 17).

Palapelitekniikka ja yhdessä oppiminen sijoittuvat yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien nelikentässä (kuvio 8) keskivaiheille opetuksen ja opettajan ja oppilaiden roolien muutoksen suhteen. Nämä työtavat ovat täten tavanomaiseen opetukseen verrattuna suhteellisen maltillisia muutosvaatimuksissaan. Palapelitekniikkaa ja yhdessä oppimisen malli kuuluvat Millerin ja Sellerin (1990, Sahlbergin & Leppilammen 1994 mukaan) jaottelussa yhteistoiminnallisten koulukuntien transaktiosuuntaukseen. Transaktiosuuntauksessa korostetaan kielellisen vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen merkitystä ja tavoitteena on mm. tiedollisten oppimistulosten ja sosiaalisten taitojen parantaminen. Oppilasta pidetään itseohjautuvana ja aktiivisena tietonsa konstruoi-jana ja opetus on oppilaskeskeistä opettajan toimiessa ohjaajana ja kannustajana. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 157–159; ks. myös Slavin 1991; Fathman & Kessler 1993, 129–130.)

Palapelitekniikka (Jigsaw)

Aronson (1978) kehitti ryhmineen palapelitekniikan monivuotisen tutkimushankkeen tuloksena (Clarke 2002, 83). Palapelitekniikan teoriataustana on ryhmädynamiikka ja sosiaaalipsykologia. Se sopii käytettäväksi silloin, kun

tavoitteena on oppimistulosten parantaminen ja motivaation vahvistaminen. (Sahlberg & Sharan 2002, 370–371.) Palapelitekniikka perustuu oppilaiden yhteistyöhön, keskinäiseen luottamukseen ja toistensa kohtelemiseen voimavaroina. Avainelementti on ryhmän jäsenten välinen luonnollinen riippuvuus, joka syntyy kun ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan tehtävien suorittamiseksi. Lähtökohtana on ajatus, että oppilaat tuovat ryhmään omat luonteenpiirteensä, kykynsä ja tietonsa, kokemuksensa, kiinnostuksen kohteensa sekä ajattelun- ja työtapansa, joiden synergiaedun avulla he yltävät suorituksiin, joihin he eivät pystyisi yksinään. (Clarke 2002, 83–86; ks. myös Slavin 1995, 126; Sahlberg & Sharan 2002, 370–371).

Palapelitekniikassa opiskelu tapahtuu asiantuntija- ja kotiryhmissä. Heterogeenisen kotiryhmän jokaiselle jäsenelle annetaan selvitettäväksi yksi osa tehtäväkokonaisuudesta, esimerkiksi tietty aihe tai näkökulma tai oppilas saa itse valita haluamansa osan, jolloin toteutuu henkilökohtainen vastuu omasta opiskelusta ja oppimisesta (vrt. Sahlberg & Sharan 2002, 370–371, joiden mukaan opettaja valitsee materiaalin). Asiantuntijaryhmissä oppilaat työskentelevät yhdessä perehtyäkseen yhteiseen tehtäväosuuteensa. Jaettu vastuu toteutuu, kun jokaisen täytyy selostaa tai opettaa omaa osuutensa kotiryhmän muille jäsenille mahdollisimman hyvin, jotta kaikki voisivat ”oppia” koko materiaalin. Tällöin on tärkeää, että jokainen kuuntelee aktiivisesti toisten jäsenten osuudet ja osallistuu keskusteluun. Tavoitteena on, että työskentelyn lopuksi jokainen hallitsee ”palapelin” kokonaisuudessaan ja pystyy esimerkiksi referoimaan suullisesti koko materiaalin. (ks. Slavin 1995, 126; Clarke 2002, 83–86; ks. myös Fathman & Kessler 1993, 129; Murray 1992, 100–117; Sahlberg & Leppilampi 1994, 99.) Yhteistoiminnallinen opiskelu palapelitekniikan avulla on suurelta osalta kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta, mikä edellyttää oppilailta sosiaalisia taitoja ja paljon suullista viestintää. Oppilaita rohkaistaan keskustelemaan erilaisista näkökulmista, ajattelemaan ääneen, kysymään sekä tukemaan toisiaan (Clarke 2002, 83, 85; ks. myös Sahlberg & Sharan 2002, 370–371).

Palapelitekniikan mukaiseen viestinnälliseen suulliseen tehtävään kuuluu olennaisena osana informaatioaukko (*information gap*) ja vertaisopetus (*peer teaching*). Väitetään (esim. Nunan 1989a; 1989b; Legutke & Thomas 1991), että informaatioaukkotehtävä on tehokas ja luonteva tapa saada aikaan runsasta puhetta. Informaation jakaminen sisältää usein myös merkitysneuvottelua (ks. luku 5.3.5), jolloin oppilailla on mahdollisuus huomata puutteita kielellisessä suorituksessaan (ks. Legutke & Thomas 1991, 100). Vertaisopetuksen yksi etu on siinä, että asian selittämisen toisille katsotaan parantavan omaa ymmärtämistä ja oppimista (ks. esim. Sahlberg & Leppilampi 1994, 51–52). Vertaisopetuksen hyöty vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun kannalta on lisäksi se, että siinä opiskelu perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen ja oppilaiden omaehtoiseen viestintään.

Palapelitekniikka on joustava yhteistoiminnallisen oppimisen malli ja siitä on kehitetty useita eri versioita. Aronsonin (1978) palapelitekniikka I:ssä ryhmään kuuluu 6 oppilasta ja oppilaiden suorituksia arvioidaan yksilöllisesti. Slavinin (1986, Slavinin 1995 mukaan) palapelitekniikka II eroaa Aronsonin mallista siten, että oppilaat työskentelevät 4–5 oppilaan ryhmissä ja heillä on sama materiaali mutta eri tehtävä ja arviointi tapahtuu ryhmän yhteispistemääränä. (Slavin 1995, 104–108, 122–128; Clarke 2002, 84, 86.)

Yhteistoiminnalliseen opiskeluun palapelitekniikan avulla saattaa liittyä myös ongelmia. Yksilöllinen ja jaettu vastuu opiskelusta ja oppimisesta saattaa aiheuttaa joillekin oppilaille vastuun painetta. Voi tulla Clarcken (2002) mukaan suorituspainetta esimerkiksi vieraan kielen ilmaisutaidon tai sosiaalisen statuksen vuoksi. Clarke esittää ratkaisuksi vertaistukea kuten esimerkiksi kaksi asiantuntijaryhmää ennen kotiryhmään; oppilaan erityispiirteitä tai -osaamista vastaava tehtävä; muistiinpanoja keskustelun aikana asiantuntijaryhmässä; sekä avoimet tehtävät eli ei yhtä oikeaa vastausta. Ongelmana palapelityöskentelyssä saattaa lisäksi olla se, että oppilaiden keskinäinen riippuvuus on keinotekoisista. Ratkaisuksi Clarke suosittelee mielekästä ja monipuolista toimintaa. Tehtävien tulisi myös vaatia oppilaita ilmaisemaan ajatuksensa selkeästi, kuuntelemaan toistensa mielipiteitä sekä yhdistämään ja soveltamaan tietoa. (Clarke 2002, 97–100.)

Yhdessä oppiminen (Learning together)¹⁸

Yhdessä oppiminen, joka on David Johnsonin ja Roger Johnsonin työryhmiin kehitetty, ei varsinaisesti ole yhteistoiminnallinen tekniikka tai menetelmä vaan pikemminkin teoreettinen ja toiminnallinen perusta yhteistoiminnalliselle opetus-, opiskelu- ja oppimiskulttuurille (ks. Sahlberg & Sharan 2002, 18). Johnson ja Johnson (2002, 101–102) esittävät, että heidän yhdessä oppimisen mallin periaatteet on kehitetty monivaiheisessa prosessissa aikaisempien tutkimustulosten, teorian (Deutsch 1949; 1962), oman tutkimusohjelman ja käytännön välisen vuorovaikutuksen perustalta (Johnson & Johnson 2002, 101–102). Sahlberg ja Sharan (2002, 370) kytkevät yhdessä oppimisen teoriataustan ryhmädynamiikkaan ja sosiaalipsykologiaan.

Yhdessä oppimisen malli sopii Sahlbergin ja Sharanin (2002, 37) mukaan silloin, kun halutaan kehittää yhteistyötaitoja, ihmissuhdetaitoja ja viestintätaitoja. Tavoitteena yhdessä oppimisessa on mm. se, että oppilaat motivoituvat opiskelemaan, saavuttavat tiedolliset opetustavoitteet ja pystyvät hyödyntämään yhteistoiminnallisia työskentelytaitojaan myöhemmässä perhe- ja työ-

¹⁸ 'Yhdessä oppiminen' on vakiintunut suomennos vastaamaan englannin kielen *learning together* -käsitettä. Sen rinnalla käytetään tässä tutkimuksessa kuitenkin myös suomennosta 'yhdessä opiskelu', joka vastaa paremmin käytännön konkreettista toimintaa didaktisessa viitekehyksessä tarkasteltuna.

elämässään (Johnson ym. 1984, 7) ja suoriutumaan paremmin myös yksilöinä (Johnson & Johnson 2002, 110). Yhdessä oppimisen periaatteisiin kuuluu, että jokaisessa yhteistoiminnallisessa työskentelykokonaisuudessa pitää olla mukana viisi perustekijää, joita ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot ja ryhmän suorittama prosessointi (Johnson ym. 1984; Johnson & Johnson 2002, 102).

Positiivinen keskinäinen riippuvuus ryhmän jäsenten välillä on yhteistoiminnallisen oppimisen olennaisin piirre. Positiivinen keskinäinen riippuvuus tarkoittaa sitä, että oppilaat jakavat resurssinsa ja tukevat toisiaan. Positiivinen keskinäinen riippuvuus toteutuu, jos samassa ryhmässä työskentelevät oppilaat kokevat, että he ovat 'samassa veneessä'. Positiivista riippuvuutta oppilaiden kesken luodaan esimerkiksi yhteisillä tavoitteilla, jaetuilla tehtävillä, toisiaan täydentävillä oppilasrooleilla (esim. lukija, tarkistaja, rohkaisija, yhteenvedon tekijä) ja yhteisillä palkinnoilla. (Johnson ym. 1984, 9–10, 25; Johnson & Johnson 1989, 58–63; Johnson & Johnson 2002, 109.) Ryhmän jäsenten tulisi kokea olevansa myönteisellä tavalla riippuvaisia toistensa suorituksesta yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Sahlberg & Leppilampi 1994, 71). On huomattava, että yhteiset tavoitteet koskevat sekä opiskeltavaa asiaa että vuorovaikutustaitoja. Oppilaat saavuttavat tavoitteet parhaiten, kun kaikki ryhmänjäsenet tekevät parhaansa ja pitävät tärkeänä, että jokainen ryhmän jäsen oppii (Kohonen 1992, 34–35). Johnson ja Johnson (1988, 10, Legutken & Thomasin 1991, 229 mukaan) toteavat, että positiivinen riippuvuus sinällään ei saa mitään ihmeitä aikaan vaan tuloksiin vaikuttavat nimenomaan positiivisen riippuvuuden edistämät vuorovaikutusmallit.

Kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus kuuluu olennaisena tekijänä yhdessä opiskeluun. Ryhmien tulisi olla pieniä (2–4 jäsentä). Vuorovaikutus ryhmissä on tyypillisesti suullista, kuten yhteenvetojen tekemistä, selitysten antamista ja vastaanottamista, tiedon ja ymmärtämisen tarkentamista, opiskeltavan asian edelleen kehittelyä yhdessä neuvotellen sekä toinen toistensa opettamista. Katsotaan, että hiljaa olevat oppilaat ovat oppilaita, jotka eivät osallistu. (Johnson ym. 1984, 25; Johnson & Johnson 2002, 109; ks. myös Kohonen 1992, 35.) Kannustava vuorovaikutus ilmenee Johnsonin ja Johnsonin (1989, 63–70) merkittävällä tavalla siten, että oppilaat auttavat ja tukevat toisiaan sekä antavat toisilleen palautetta. Tämä koskee sekä sosiaalista että kognitiivista tasoa.

Yhdessä opiskelussa korostetaan oppilaan yksilöllistä vastuuta opiskelustaan ja oppimisestaan sekä jaettua vastuuta ryhmän jäsenten kesken. Tavoitteena on, että jokainen ryhmän jäsen ottaa vastuun omasta ja myös muiden ryhmänjäsenten opiskelusta tehtävän suorittamiseksi. (Johnson ym. 1984, 8, 25; Kohonen 1992, 34–35; Sahlberg & Sharan 2002, 370.) On tärkeää, että oppilas ymmärtää sekä oman aktiivisen osallistumisen että toisten työskente-

lyn auttamisen merkityksen (Sahlberg & Leppilampi 1994, 71–73). Yksilöllistä vastuuta voidaan luoda esimerkiksi siten, että sattumanvaraisesti valitun oppilaan tuotos edustaa koko ryhmää tai että jokaisen on selitettävä luokkatoverilleen mitä on oppinut (Johnson & Johnson 2002, 109–110).

Sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä yhdessä opiskelussa (Johnson ym. 1984; Johnson & Johnson 2002, 110; Sahlberg & Sharan 2002, 370). Yhdessä opiskelussa korostetaan keskinäistä luottamusta ja kunnioitusta (Kohonen 1992, 35), avointa vuorovaikutusta ja keskustelua sekä toisten huomiointia ja auttamista (Sahlberg & Leppilampi 1994, 38, 71–73). Kohonen (1998, 36) toteaa, että oppilaan yksilöllinen kasvu ja itsenäistyminen näyttävät kulkevan rinnan sosiaalisen kasvun ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kanssa.

Toiminnan yhteinen reflektointi koskee tavoitteiden saavuttamista ja yhdessä opiskelun onnistumista. Tämä prosessointi auttaa oppilaita kiinnittämään huomiota sosiaalisiin taitoihin ja varmistaa, että oppilaat saavat palautteen osallistumisestaan. (Johnson & Johnson 2002, 110; ks. myös Johnson ym. 1984.) Oppilaat pohtivat työskentelyn jälkeen ryhmissä, mitä ja miten on opiskeltu/harjoiteltu ja opittu, kuinka hyvin yhteistyö on sujunut ja kuinka opiskelutaitoja ja sosiaalisia taitoja voisi vielä kehittää ryhmässä, mikä lisää oppilaan tietoisuutta opiskelusta ja oppimisesta ja kehittää metakognitiivisia taitoja (Kohonen 1992, 24–25, 34–36; ks. myös Sahlberg & Leppilampi 1994, 73–74). Kohosen (1992; 1998) mukaan heterogeenisten yhteistoiminnallisten ryhmien tehokkuus oppimisympäristönä perustuu toisilta oppimiseen ja työskentelyn pohtimiseen. Hitaammin edistyvät saavat malleja paremmista kieli- ja opiskelutaidoista ja voivat kehittää omia taitojaan näiden mallien mukaisesti. (Kohonen 1992, 22, 24–25; 1998, 36–37.) Legutke ja Thomas (1991, 142–144) esittävät tärkeän huomautuksen, että tällaista reflektointia pohdintaa, prosessievaluointia, joka mahdollistaa opiskelu- ja oppimisprosessin tarkastelun sekä affektiivisesta että kognitiivisesta näkökulmasta, tarvitaan erityisesti silloin, kun oppilas ei ymmärrä yhteistoiminnallisuuden tarkoitusta. Myös tämän tutkimuksen yhteistoiminnalliseen suulliseen harjoitteluun kuului oppilaiden pienryhmissä suorittama harjoittelun reflektointi, mutta se rajautuu itse tutkimuksen fokuksen ulkopuolelle.

5.2.3.2 Yhteistoiminnallisen opiskelun piirteitä

Yhteistoiminnallinen vs. perinteinen ryhmätyöskentely

Yhteistoiminnallisen opiskelun avulla pyritään vahvistamaan oppimisen kognitiivista, metakognitiivista, affektiivista ja sosiaalista puolta. Kokoavasti voidaan todeta Kohosen (2002, 351) perustaen, että yhteistoiminnan katsotaan tukevan tietojen ja taitojen omaksumista sekä vuorovaikutustaitojen ja sosiaalisesti vastuullisen yhteistyön kehittymistä. Yhteistoiminnallinen opis-

kelu on Kohosen (2002, 364) mukaan ”monimuotoinen kokonaisuus ja rikas pedagoginen työmuotojen varanto”. Yhteistoiminnallinen opiskelu ei ole kuitenkaan vielä sitä, että oppilaat istuvat yhdessä ja keskustelevat ja tekevät tehtäviä ryhmissä, mikä on tyypillistä perinteiselle ryhmätyöskentelylle. Perinteisessä ryhmätyöskentelyssä on yleistä, että oppilaat eivät ole keskenään riippuvaisia toisistaan, vastuu on vain itsestä, ryhmät ovat homogeenisia, vuorovaikutustaitoja ei opeteta eikä työskentelyä reflektoida (ks. Johnson ym. 1984, 9–10; Sahlberg & Leppilampi 1994, 75). Yhteistoiminnallista pienryhmää voidaan sen sijaan verrata esimerkiksi jalkapallojoukkueeseen, jossa tarvitaan jokaisen pelaajan panosta ja jossa jokainen pelaaja tekee työtä yhteisen menestyksen hyväksi. Yhteistoiminnallisen tehtävän tärkeä piirre on Kohosen (2002, 353) mukaan juuri se, että se on niin vaativa ja monia vastauksia mahdollistava, että sen suorittamiseksi tarvitaan useamman oppilaan yhteistyötä.

Yhteistoiminnallinen opiskelukulttuuri

On huomattava, että yhteistoiminnalliseen tehtävään liittyy sekä opiskelta-vaan ainekseen liittyvät tiedolliset että oppilaan sosiaaliseen kasvuun liittyvät tavoitteet (ks. esim. Kohonen 2002, 351). Yhteistoiminnalliset sosiaaliset ryhmätyötaidot eivät kuitenkaan ole myötäsintyisiä vaan niitä tulee ja niitä myös voidaan opettaa ja harjoitella tietoisesti. Yhteistoiminnallisessa opiskelukulttuurissa oppilaille opetetaan yhteistyössä tarvittavia sosiaalisia taitoja, viestintä- ja vuorovaikutustaitoja, niitä harjoitellaan ja oppilaita motivoidaan niiden käyttämiseen. Oppilaat saavat myös tilaisuuksia harjoitella ryhmänsä toimimisen analysoimista. (ks. Johnson ym. 1984, 8, 25; Johnson & Johnson 1989, 74–75; Kohonen 1992, 34–36; Johnson & Johnson 2002, 110.) Yhteistoiminnalliseen toimintakulttuuriin kuuluu lisäksi Kohosen (2002) mukaan olennaisena osana se, että pohditaan opiskelun perustana olevia ihmis- ja opimiskäsityksiä, sillä muuten yhteistoiminnalliset työtavat jäävät irrallisiksi. Tärkeänä tavoitteena on ihmisenä kasvaminen. Yhdessä soveltavien pelisääntöjen tavoitteena on luoda luokan jokaiselle osallistujalle turvallinen ja myönteinen opiskeluilmapiiri ja työkulttuuri. (Kohonen 2002, 348, 350–351.)

Opettajan ja oppilaan roolit

Yhteistoiminnallinen opiskelu on oppilaskeskeistä, mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajan rooli olisi vähemmän merkittävä. Yhteistoiminnallinen opiskelu ei ole opettajakeskeistä mutta se on kuitenkin opettajaohjoista, mikä tarkoittaa opettajan pedagogista valtaa. Katsotaan, että opettajan rooli yhteistoiminnallisen opiskelun ohjaajana on hyvin moninainen. Opettajan tehtäviin kuuluu Johnsonin ja Johnsonin (2002, 103–104) mukaan esimerkiksi se, että hän määrittelee oppitunnin tiedollisia ja sosiaalisia taitoja koskevat tavoitteet,

selittää oppilaille positiivisen keskinäisen riippuvuuden ja tehtävissä tarvittavat sosiaaliset taidot, puuttuu ryhmien työhön antaen apua ja kehittäen vuorovaikutustaitoja, arvioi oppilaiden oppimista sekä auttaa oppilaita pohtimaan, kuinka heidän ryhmänsä toimivat. Opettaja on täten esimerkiksi työskentelyn organisoiija, kontrolloija, monitoroija ja fasilitaattori, vuorovaikutusprosessin ohjaaja, oppilaiden valmentaja ja kannustaja sekä palautteen antaja (ks. Johnson ym. 1984; Kohonen 2002, 353; Sahlberg & Sharan 2002, 367). Yhteistoiminnallinen lähestymistapa edellyttää kieltenopettajalta, että hän rakentaa yhteistoimintaa edistävät olosuhteet, rohkaisee oppilaita osallistumaan ja käyttämään vierasta kieltä, tukee oppilaiden keskinäistä viestintää ja merkitysneuvottelua, antaa oppilaille oikea-aikaista tukea sekä antaa osaltaan palautetta oppilaiden sosiaalisista vuorovaikutustaidoista ja viestinnällisestä kielitaidosta (ks. luku 5.4.2). Ryhmäprosessin ymmärtäminen ja pienryhmien toiminnan ohjaaminen edellyttävät opettajalta puolestaan teoreettis-käytännöllistä perehtymistä niihin (Schmuck & Schmuck 1992).

Oppilaan roolissa painottuvat Kohosen (2002, 356) mukaan nykyään yhä selvemmin omien tavoitteiden asettaminen ja aktiivisen osallistumisen ja vuorovaikutuksen merkitys oppimisessa (sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja kokemuksellinen oppiminen). Tämä kuvaus koskee läheisesti oppilaan roolia myös yhteistoiminnallisessa opiskelussa. Yhteistoiminnallinen lähestymistapa antaa oppilaalle mahdollisuuden ottaa aktiivisempi rooli oppimisessaan (Nunan 1992) tai pikemminkin opiskelussaan. Voidaan sanoa, että yhteistoiminnallinen opiskelu tarjoaa oppilaille tilaisuuden välittää keskenään informaatiota ja keskustella siitä, mikä on perinteisesti kuulunut opettajan rooliin (ks. Slavin 1991). Yhteistoiminnallinen opiskelu kieliluokassa vaatii oppilaalta, että hän osallistuu keskusteluun, tukee muita ryhmäläisiä osallistumaan, kysyy ja tarjoaa apua sekä arvioi omia sosiaalisia vuorovaikutustaitojaan ja viestinnällistä kielitaitoaan. Yhteistoiminnallinen opiskelu on oppilaalle hyvin haasteellista sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti eikä hän voi menestyä siinä ilman opettajan paneutunutta ohjausta.

Yhteistoiminnallisen työtavan käyttö

Yhteistoiminnallisen työtavan käyttö asettaa ammatillisia haasteita opettajalle. Johnson ja Johnson (2002, 109) esittävät, että opettajan on ensinnäkin ymmärrettävä, että yhteistoiminnallisuus vaatii enemmän kuin pelkästään oppilaiden kehottamista työskentelemään ryhmissä. Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö edellyttää Sahlbergin ja Sharanin (2002, 375) mukaan opettajalta, että hän ymmärtää yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteellisen perustan ja peruselementit sekä opettajan ja oppilaan uudet roolit ja että hän osaa suunnitella ja toteuttaa yhteistoiminnallisia opiskelukokonaisuuksia. Yhteistoiminnallisten menetelmien käyttö edellyttää heidän mukaansa lisäksi, että opettaja on sitoutunut yhteistoiminnallisen oppimisen kokeiluun ja kehiti-

tämiseen, mikä edellyttää teoreettisen ja tutkimustiedon yhdistämistä omiin kokemuksiin ja käsityksiin. Tämä on tutkimukseni kannalta tärkeä näkökulma.

Korostetaan, että ryhmätyöhön täytyy liittyä tietyt peruselementit ollakseen yhteistoiminnallista oppimista (esim. Johnson & Johnson 1989; Antil ym. 1998; Sahlberg 2000; Sahlberg & Sharan 2002). Näitä ehtoja ovat positiivinen keskinäinen riippuvuus, henkilökohtainen vastuu ja ryhmän jäsenten kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus. Yhdessä oppimisen malli edellyttää näiden lisäksi myös ryhmän suorittamaa prosessointia (ks. Johnson & Johnson 2002, 102). Yhteistoiminnallinen oppiminen on muilta osin joustava malli opetukseen ja opiskeluun. Johnson ja Johnson (2002, 109, 111) kehottavat, että opettajan on sovellettava yhteistoiminnallista oppimista omiin opetustarpeisiinsa, vallitseviin olosuhteisiin, oppiaineeseen ja oppilaisiin. Yhteistoiminnallista menetelmää tai työtapaa voidaan käyttää tarpeen mukaan muuttamaan minuutin pituisesta tuokiosta jopa useamman vuoden pituiseen työskentelyyn ja erilaisiin tarkoituksiin. Esimerkiksi yhdessä oppimisen mallia voidaan Johnsonin ja Johnsonin (2002) mukaan käyttää yhteisten sosiaalisten ja tiedollisten oppimistavoitteiden saavuttamiseksi ryhmissä, joissa oppilaat työskentelevät yhdessä yhdestä oppitunnista useaan viikkoon tai väliaikaisissa ryhmissä, jotka ovat koossa muutamasta minuutista yhteen oppituntiin tai pitkäaikaisissa heterogeenisissä ryhmissä, joissa vakiojäsened tukemiseen, auttamiseen ja rohkaisemiseen. Yhteistoiminnallista opiskelua voidaan käyttää esimerkiksi yhteisten sosiaalisten ja tiedollisten tavoitteiden saavuttamiseksi, tietojen ja taitojen harjoittelemiseksi, määrättyjen tehtävien suorittamiseksi, kokeeseen kertaamiseksi tai kotitehtävien tarkistamiseksi. (Johnson & Johnson 2002, 102–104.)

Asiantuntija yhteistoiminnallisen työtavan käytössä on Johnsonin ja Johnsonin (2002) mukaan nokkela, joutuisa, pätevä ja taitava luomaan yhteistoiminnallisia tilanteita. Kun kyseessä on yhteistoiminnallisen oppimisen käyttö luokassa, asiantuntijaksi tuleminen vie heidän mukaansa ainakin yhden elinajan ja se edellyttää tiimityötä kollegojen kanssa sekä koulujen yhteistoiminnallista organisaatorakennetta. (Johnson & Johnson 2002, 102, 115, 117.)

Yhteistoiminnallisesta oppimisesta on täten olemassa monia eri muotoja ja oppimisen tehokkuus, etenkin akateemisia tuloksia koskeva, riippuukin Slavinin (1989/90) mukaan käytetystä lähestymistavasta. Vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun ollessa kyseessä tarjoavat informaation jakaminen ja vertaisopetus luontevan syyn puhumiselle ja keinon saada aikaan paljon puhetta. Myös yhteistoiminnallisessa ryhmätyöskentelyssä piilee kuitenkin omat heikkoutensa. Johnson ja Johnson (2002, 109) kehottavatkin opettajia analysoimaan niitä ongelmia, joita yhdessä työskentely voi joillekin oppilaille aiheuttaa. Yksi ongelma on niin sanotut ”vapaamatkustajat” (*”freerider” effect*), jotka vetäytyvät vastuusta ja työskentelystä. Slavin (1995) esit-

tää, että ellei yhteistoiminnallista opiskelua ole kunnolla järjestetty, se tarjoaa mahdollisuuden ”vapaamatkustajille”. Tällöin vain jotkut ryhmän jäsenet tekevät työn ja samalla myös oppivat eniten, kuten Slavin huomauttaa. Yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn ongelmana voi myös olla se, että esimerkiksi vähemmän taitavia tai suosittuja ei oteta mukaan ryhmän työskentelyyn. Yksi tapa välttää tällainen vaara on Slavinin mukaan jakaa jokaiselle ryhmän jäsenelle tehtävästä yksi osa, josta hän on vastuussa, kuten palapelitekniikassa tapahtuu. Palapelitekniikassa on puolestaan se vaara, että oppilaat saattavat oppia ainoastaan oman osuutensa tehtävästä mutta eivät koko sisältöä. (Ks. Slavin 1995, 19.) Yhteistoiminnallisessa opiskelussa on tärkeää, että oppilas voi kokea, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan, kuten Kohonen (2002, 362) toteaa. Suuri haaste erityisesti vieraan kielen yhteistoiminnallisessa suullisessa harjoittelussa on hiljaiset, ujoat ja syrjäinvetäytyvät oppilaat.

5.2.3.3 Yhteistoiminnallinen opiskelu ja oppiminen tutkimusten valossa

*“Achievement is a **we** thing, not a **me** thing, always the product of many heads and hands.”*

(J. W. Atkinson)

Yhteistoiminnallista oppimista on tutkittu erittäin laajasti. Tutkimustulokset tukevat yleisesti yhteistoiminnallisuuden ainakin osittaisia mahdollisuuksia parantaa opetuksen ja koulutuksen laatua ja oppilaiden oppimista (Sahlberg & Sharan 2002, 374; Sharan & Sahlberg 2002, 385–386). Nykyään kasvatus-tieteilijät, riippumatta siitä mitä koulukuntaa he edustavat, ovatkin suhteellisen yksimielisiä siitä, että yhteistoiminnallisuus on yksi hyvän opiskelun ja oppimisen ominaisuus (ks. De Corte 1996).

Tutkimuksessani yhteistoiminnallinen oppiminen palvelee ruotsin kielen suullisen viestinnän ja sosiaalisten ja verbaalisten vuorovaikutustaitojen yhteistoiminnallista harjoittelua. Tässä luvussa tarkastelen tähän harjoitteluun liittyviä аспектеjä yhteistoiminnallista opiskelua ja oppimista koskevien tutkimusten valossa.

Keskustelu luokkahuoneessa

Yhteistoiminnallinen opiskelu perustuu oppilaiden väliseen verbaaliseen vuorovaikutukseen. Yhteistoiminnallista tehtävää suorittaessaan oppilaat selittävät asioita toisilleen, neuvottelevat merkityksistä sekä pohtivat yhdessä opiskeluaan ja oppimistaan (ks. esim. Kohonen 1992; Fathman & Kessler 1993). Sahlberg ja Leppilampi (1994, 53) toteavat, että oppilaiden oppimiskeskusteluissa korostuvat ”oppimisen konstruktivisuus, kumulatiivisuus, tavoitesuuntautuneisuus ja yhteistoiminnallisuus”. Keskusteluprosessi yhteistoiminnallisessa ryhmässä tukee esimerkiksi Johnsonin ym. (1984) mukaan opittavien

asioiden liittämistä oppilaan aikaisempiin tietoihin ja taitoihin sekä edistää parempien oppimisstrategioiden löytämistä ja kehittämistä kuin yksilöllinen pohdinta. Yhteistoiminnallisen työtavan mukaiseen keskusteluun kuuluu uuden materiaalin selittämistä, elaboroimista (ks. luku 5.3.4) ja integroimista ja siihen liittyy materiaalin moninkertaista suullista kertaamista. Tämä edustaa syvempää kognitiivista prosessointia ja tukee muistamista. Ristiriidat ryhmän jäsenten mielipiteiden ja tiedon välillä näyttävät lisäävän suoritustavoitetta, materiaalin parempaa oppimista ja syvempää ymmärtämistä. (Johnson ym. 1984, 15–16, 74–75; Johnson & Johnson 1989, 65–67; ks. myös Slavin 1995, 16–19.)

Tutkimukset osoittavat yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn tarjoavan keskustelulle otolliset olosuhteet. Esimerkiksi Sharanin ja Shacharin (1988, Sharanin & Sahlbergin 2002, 394–395 mukaan) tekemä laaja analyysi ryhmätutkimuksesta osoittaa, että yhteistoiminnallisesti opiskelleet osallistuvat useammin keskusteluun ja heidän puheenvuoronsa jakaantuvat tasaisemmin, he käyttävät puheenvuoroissaan enemmän sanoja ja tekevät enemmän yhteistyötä kuin perinteisessä luokkaopetuksessa mukana olleet. Myös Lonningin (1993) tutkimus luonnontieteissä heikosti menestyvien oppilaiden oppimiskeskustelusta osoittaa, että se on yhteistoiminnallisissa ryhmissä selvästi aktiivisempaa ja kielellisesti rikkaampaa kuin vertailuryhmässä. Voidaan olettaa, että yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely sisältää samansuuntaisia keskustelupiirteitä oppiaineesta riippumatta ja siten myös vieraiden kielten opiskelussa. Esimerkiksi Murray'n (1992, 112) tutkimus koskien englantia vieraana kielenä opiskelevien kirjoittamista yhteistoiminnallisissa ryhmissä osoittaa, että yhteistoiminnallisessa opiskelussa viestintä on autenttista: oppilaat keskeyttävät toistensa puheen, auttavat toisiaan esimerkiksi löytämään oikean sanan ja antavat toisilleen miettimisaikaa.

On myös tutkittu opettajan puhumista yhteistoiminnallisissa luokissa. Fathman ja Kessler (1993, 132) esittävät, että tutkimusten mukaan opettajan puhe on yhteistoiminnallisessa luokassa merkittävästi erilaista kuin perinteisessä luokkahuoneessa: opettajat puhuvat vähemmän ja epämuodollisemmin, antavat enemmän palautetta ja kiitosta sekä rohkaisevat oppilaita viestimään.

Vuorovaikutus vertaisten kesken

Vuorovaikutus vertaisten kesken on yhteistoiminnallisen ryhmätyöskentelyn ydin. Tutkimukset osoittavat Kaganin ja Kaganin (2002, 47) mukaan, että yhteistoiminnallisissa ryhmissä oppilaista kehittyy auttavaisempia ja toisiaan enemmän ymmärtäviä kuin perinteisessä opetuksessa, vaikka he eivät saisi mitään opetusta sosiaalisissa taidoissa. Vuorovaikutus yhteistoiminnallisessa ryhmässä opettaa heidän mukaansa oppilaita esimerkiksi kuuntelemaan toisiaan, toistamaan asioita omin sanoin, asettumaan toistensa asemaan, ohjaamaan ryhmän prosesseja ja käsittelemään ryhmän hallitsevia, ujoja, vihamie-

lisiä ja syrjäänvetäytyviä jäseniä. Pienryhmän vuorovaikutukseen sisältyvät yhteistoiminnallisuus, ystävällisyys, auttavaisuus ja toisista huolehtiminen näyttävät puolestaan vaikuttavan ala-asteen oppilaiden sekä tiedolliseen että sosiaaliseen oppimiseen (Battistich ym. 1993, Sharanin ja Sahlbergin 2002, 388 mukaan). On syytä olettaa, että myös vieraiden kielten yhteistoiminnalliseen ryhmätyöskentelyyn saattaa liittyä edellä kuvattuja piirteitä.

Yhteistoiminnallinen ryhmätyöskentely näyttää edistävän vieraan kielen opiskelun kognitiivisten tavoitteiden saavuttamista. Swain ja Lapkin (1998) osoittivat, kuinka yhteistoiminnallisuus kertomuksen rakentamistehtävässä tuottaa lisääntyvää tarkkuutta ranskan kielessä kielikylpyluokassa. On myös tutkittu vieraan kielen käyttöä ja oppimista vertaamalla yhteistoiminnallista työskentelyä perinteiseen luokkaopetukseen. Esimerkiksi Bejaranon (1987) tutkimus englannin kielen oppimisesta israelilaisen peruskoulun yläasteella, jossa käytettiin mm. yhteistoiminnallisia keskusteluryhmiä, osoittaa yhteistoiminnallisen ryhmän merkittävää edistymistä englannin kielessä verrattuna oppilaisiin, jotka opiskelivat perinteisesti koko luokka yhdessä. Myös esimerkiksi Ohtan (1995) tutkimus koskien opiskelijoiden kielenkäyttöä yhteistoiminnallisessa paritehtävässä verrattuna opettajajohtoiseen työskentelyyn osoittaa samansuuntaisesti yhteistoiminnallisen parityöskentelyn tuottavan parempia suorituksia. Tutkimukset (esim. Swain & Lapkin 1995) osoittavat, että suorittaessaan yhteistoiminnallisia tehtäviä kielenopiskelijat huomaavat aukkoja välikielellään ja että he yrittävät päästä niiden yli esimerkiksi kysymällä apua vertaiseltaan tai opettajalta. Voidaankin olettaa kuten Swain (2000, 100), että kielenopiskelijat etsivät ratkaisua kielellisiin vaikeuksiinsa silloin, kun sosiaalinen toiminta kannustaa tekemään niin ja antaa keinot siihen.

Antil ym. (1998) esittävät, että yhteistoiminnallinen oppiminen edistää tutkimustulosten mukaan parempaa oppimista sekä akateemisten että sosiaalisten taitojen osalta verrattuna tuloksiin, joita saadaan opetuksessa, jossa ei käytetä oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tutkimustulosten konsensus on heidän mukaansa se, että oppilaiden akateemisten ja sosiaalisten taitojen oppimista edistävät oppilaiden välinen vuorovaikutus, käsitteellisten selitysten antaminen ja saaminen sekä auttaminen ja avun saaminen taitoja harjoiteltaessa ja faktuaalista tietoa opiskeltaessa.

Vertaisopetus (peer tutoring)

“Qui docet discit.”¹⁹

(Seneca)

Yhteistoiminnalliseen opiskeluun sisältyy paljon vertaisopetusta. Vertaisopetuksessa opiskelijalla on kaksi roolia: opiskeltavan asian mieleen palauttaminen ja sen selittäminen toiselle sekä toisen aktiivinen kuunteleminen. Esimerkiksi vieraskielisen tekstin lukemisen jälkeen toinen esittää siitä suullisen yhteenvedon kuuntelijan tehdessä tarkentavia kysymyksiä, korjaillessa ja täydentäessä. Kun opettaa jotakin asiaa toiselle, joutuu selvittämään itselleen, kuinka asian osat liittyvät yhteen, kuten Säljö (2000, 116) esittää. Tutkimus vertaisopetuksesta osoittaaakin Slavinin (1990, 16) mukaan sen olevan hyödyllistä sekä tutorille että tutoroitavalle. Slavin viittaa Webbin (1985) ja Danseraun (1988) tutkimuksiin, jotka osoittavat, että opiskelijat, jotka itse antavat elaboroituja selityksiä, oppivat eniten. Toiseksi eniten oppivat opiskelijat, jotka kuuntelevat elaboroituja selityksiä ja yksin opiskelevat oppivat vähiten. (ks. myös Antil ym. 1998.) Myös Johnson ja Johnson (1989, 65–67) korostavat suullisessa keskustelussa tapahtuvan vertaisopetuksen etuja sekä selittäjän että selityksen saajan oppimisen kannalta. Vertaisopetus, asian selittäminen jollekin toiselle, on tehokas tapa elaboroida (työstää, strukturoida uudelleen; ks. luku 5.3.4) opiskelumateriaalia.

Oppilaiden vertaisopetukseen liittyy Martinin (1985, Legutken ja Thomasin 1991, 276–279 mukaan) videodokumentteihin perustuvan tutkimuksen mukaan neljä olennaista aspektia. Vertaisopetuksessa on parempi opiskeluympäristö ja oppilaiden viestintä on autenttista. Ohjausta saatuaan oppilaat opettavat paremmin kuin opettaja, koska vertaisten kesken empatiakyky on parempi. Vertaisopetuksessa oppilailla on mahdollisuus puhua ja keskustella merkityksistä, mikä edistää vieraan kielen oppimista.

Ohjaus työskentelyyn, oppilaan status, lahjakkaat ja heikosti menestyvät oppilaat

Oppilaiden yhteistoiminta näyttää tutkimusten mukaan olevan tuloksellisempaa silloin, kun he tietävät, mitä heiltä odotetaan opiskelun aikana. Esimerkiksi Ashmanin ja Gillesin (1997) tutkimus koskien 192 kuudesluokkalaisten oppilaan ohjaamista yhteistoiminnalliseen oppimiseen osoitti, että ohjausta saaneiden ryhmien oppilaat olivat yhteistoiminnallisempia ja tehtäväorientoituneempia sekä menestyivät myös oppimista mittaavissa kokeissa vertailuryhmien oppilaita paremmin.

¹⁹ “Whoever teachers, learns twice.”

Oppilaan status vieraan kielen luokassa vaikuttaa paljon hänen halukkuutensa osallistua suullisiin viestintätilanteisiin ja hänen puhumisen määrään. Cohen ym. (1990), jotka ovat tutkineet erilaisten opetusjärjestelyiden ja oppimisympäristöjen vaikutusta oppilaiden osallistumiseen ja oppimiseen. Tulokset osoittavat, että jokaisen statuskategorian, myös matalan statuksen, oppilaat puhuivat yhteistoiminnallisessa oppimisympäristössä merkittävästi enemmän kuin vastaavassa yksilöllisemmässä oppimisympäristössä.

Keskustellaan paljon yhteistoiminnallisen opiskelun sopivuudesta osamistasoltaan ja lahjakkuudeltaan erilaisille oppilaille. Usein esitetään, että yhteistoiminnallinen opiskelu mahdollistaa yksilöllisten erojen huomioimisen luokassa (esim. Slavin 1995; Kohonen 1992). Tutkimukset, joita Sharan ja Sahlberg (2002, 386, 390–391, 396) tarkastelevat, tarjoavat vaihtelevia tuloksia. Väitetään, että etevempien oppilaiden edistyminen ei kärsi heterogeenisissä yhteistoiminnallisissa ryhmissä, mutta toisaalta väitetään, että he pitävät yhteistoiminnallisesta oppimisesta vähemmän kuin muut oppilaat, koska he ovat turhautuneita harjoittelemaan sellaista, jonka jo osaavat ja koska he eivät koe edistyvänsä riittävän nopeasti. Heikosti menestyvien väitetään yleisesti hyötyvän yhteistoiminnallisesta työskentelystä. (ks. myös Antil ym. 1998).

Yhteistoiminnallisen opiskelun ja oppimisen tutkimukseen liittyviä ongelmia

Yhteistoiminnallinen oppiminen on nykyään laajasti käytetty opetuksen muoto. Sen käsitteellinen ja menetelmällinen ymmärtäminen ei Sahlbergin ja Sharanin (2002, 15) mukaan kuitenkaan ole yhtä laajaa. Ongelmana on se, että yhteistoiminnallinen oppiminen ymmärretään yleiskäsitteeksi, joka merkitsee hyvin erilaisia asioita eri ihmisille, kuten Sharan ja Sahlberg (2002, 387) toteavat. Yhteistoiminnallista oppimista sovelletaan erittäin vapaasti eri luokahuoneissa eikä käytäntöjä Sahlbergin ja Sharanin (2002, 12) mukaan välttämättä kytketä tieteellisesti johdettuihin periaatteisiin, jotka nimenomaan tekevät ryhmätyöskentelystä yhteistoiminnallista (ks. myös Sahlberg 2000). Yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksiin liittyy Sahlbergin ja Sharanin (2002, 13) mukaan kaksi tärkeää ongelmaa. Tutkimuksissa ei useinkaan selvitetä, mitä yhteistoiminnallista menetelmää niissä on käytetty ja kuinka usein ja pitkään eikä sitä, millä tavalla menetelmää on sovellettu käytännössä. Heidän mukaansa on täten usein lähes mahdoton ymmärtää, mikä saa aikaan tutkimuksessa todetun positiivisen (tai negatiivisen) vaikutuksen oppimiseen. Tutkimustuloksia tulkittaessa, pitäisi lisäksi tietää esimerkiksi miten hyvin opettaja hallitsee yhteistoiminnallisen oppimisen ja millaisessa koulukulttuurissa tutkimus on tehty (Sharan & Sahlberg 2002, 387).

Monet opettajat, jotka sanovat käyttävänsä yhteistoiminnallista oppimista, käyttävät sovellettua ryhmätyömuotoa, joka ei vastaa yhteistoiminnallisen oppimisen kehittäjien ja tutkijoiden kuvauksia yhteistoiminnallisesta oppimi-

sesta. Tämän osoittaa esimerkiksi Antilin ym. (1998) tutkimus, jonka survey-osuudessa 85 opettajasta 93 % ilmoittaa käyttävänsä yhteistoiminnallista oppimista mutta heidän joukostaan 21 haastatteluun osallistuneista vain 24% ilmoittaa käyttävänsä yhteistoiminnallista oppimista, jossa toteutuu positiivinen keskinäinen riippuvuus ja henkilökohtainen vastuu ja vain 5% haastatteluista toteuttaa Johnsonin ym. (esim. 1984) kaikki viisi yhdessä oppimisen periaatetta (ks. luku 5.2.3.1). On huomattava, että Slavinin (1990) meta-analyysi osoittaa merkittävää vaikutusta (.30), kun yhteistoiminnallisessa oppimisessä toteutuu sekä positiivinen keskinäinen riippuvuus että henkilökohtainen vastuu, mutta vaikutus on merkityksetön (.035), kun henkilökohtaista vastuuta ei ole mukana. Slavinin tutkimusten tulkintaa kohtaan on esitetty myös kritiikkiä (esim. Cohen 1994). Antil ym. (1998) epäilevät, kuinka paljon tutkimuksen osoittamista yhteistoiminnallisen oppimisen eduista voivat toteutua silloin, kun yhteistoiminnallisen oppimisen olennaiset elementit puuttuvat luokkahuonesovelluksissa. He esittävät, että koska tutkijat ja opettajat tulkitsivat eri tavalla käsitteen yhteistoiminnallinen oppiminen, haastattelujen lisäksi tarvittaisiin luokkahuoneobservointia selvittämään todellisia opetuskäytänteitä. (Antil ym. 1998.)

Myös Suomessa yhteistoiminnallinen oppiminen on ollut vahvasti esillä opetuskeskusteluissa jo lähes parikymmentä vuotta, mutta siitä, kuinka yhteistoiminnallista oppimismallia todellisuudessa käytetään ja sovelletaan luokkahuoneissa, ei ole paljoa tutkittua tietoa.

5.2.3.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen ja viestinnällinen kieltenopetus

Yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää tutkimusten mukaan mm. oppilaiden viestinnällisiä taitoja sekä edistää heidän tietoisuutta kielestä, itsestä ja oppimisesta (Nunan 1992, 3). Yhteistoiminnallinen kielenoppiminen tukee viestinnällistä kielitaitonäkemyistä, viestinnällistä kieltenopetusta ja nykyisiä käsityksiä vieraan kielen oppimisesta. Viestinnällisen kieltenopetuksen tavoitteena on samoja taitoja, joita pyritään kehittämään yhteistoiminnallisessa lähestymistavassa oppimiseen: keskustelu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, viestinnälliset ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot sekä näiden pohtiminen (metakognitiiviset taidot) (ks. esim. Kohonen 1987; Fathman & Kessler 1993; Yli-Renko 1993.) Kyky sopeutua erilaisiin viestintätilanteisiin ja kyky tulla toimeen erilaisten puhukumppanien kanssa ovat osa viestinnällistä suullista kielitaitoa (ks. Tiittula 1993, 75; Yli-Renko 1993, 49), kuten ne ovat osa yhteistoiminnallista oppimistakin.

Sekä humanistis-kokemuksellinen että sosiokonstruktivistinen ja -kulttuurinen lähestymistapa oppimiseen ehdottavat, että vieraan kielen oppiminen on suuressa määrin vuorovaikutuksellinen ja yhteistoiminnallinen prosessi (ks. luvut 5.2.2, 5.3.5, 5.4, 5.5.1, 5.5.2). Viestinnälliseen kieltenopetukseen sisältyykin luontevana näkemyksenä, että vierasta kieltä opitaan, kun sitä

käytetään intensiivisesti erilaisissa viestintätilanteissa (esim. Ellis 1985; Larsen-Freeman & Long 1991; Fathman ja Kessler 1993). Kokemuksellisessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppilaita rohkaistaan Kohosen (1992, 26–27) mukaan käyttämään kieltä viestinnässä, jossa viestintään on jokin syy. Voidaan todeta, että yhteistoiminnallinen oppimisympäristö on hyvin samanlainen kuin viestinnällisen kieltenopetuksen edellyttämä vieraan kielen oppimisympäristö.

5.3 Kognitiivis-konstruktivistisuus

5.3.1 Kognitiivisuus

Kognitiivinen suuntaus nousi 1950-luvulla behaviorismin vastapainoksi nostaan ajattelun ja sen rakenteet oppimisprosessin keskiöön. Kognitiivisessa psykologiassa ihmisen katsotaan olevan perusluonteeltaan aktiivinen ja tavoitetsuuntautunut. Ihmistä tarkastellaan informaation käsittelijänä ja oppimisen katsotaan tapahtuvan ensisijaisesti kompleksisen kognitiivisen toiminnan puitteissa, johon liittyvät mm. ajattelu, kieli, havainnointi, valikoiva tarkkaavaisuus, muistaminen, informaation prosessointi ja tiedon representaatiot eli skeemat. (von Wright 1992, 16–19; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 17, 19–20, 120–121; Uljens 1997, 182, 192, 194; Kristiansen 1998, 20; ks. myös Puolimatka 2002, 85, 87.) Kognitiivisissa lähestymistavoissa oppimisen tavoitteena pidetään käsitteiden yksilöllistä rikastumista ja oppiminen nähdään tiedon omaksumisena (esim. Sfard 1998).

Kognitiiviselta perustalta on noussut melko erilaisia teoreettisia perspektiivejä opetukseen ja oppimiseen. Amerikkalaisessa käyttäytymistieteessä on noussut tietokonetekniikasta vaikutteita saanut suuntaus, jossa ihmistä tarkastellaan aktiivisena informaation prosessoijana ja tiedon käsittelijänä (Säljö 2000, 49, 55–56). Piaget’laisessa suuntauksessa oppiminen nähdään aikaisempien tietorakenteiden ja kokemusten pohjalta tapahtuvana tiedon konstruointina oppijan aktiivisessa toiminnassa. (von Wright 1992, 13–14; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 119; Säljö 2000, 58–61; Puolimatka 2002, 87–89.) Piaget’laista suuntausta kutsutaan myös konstruktivistiseksi (ks. luku 5.3.2).

Kognitiivinen käsitys vieraan kielen omaksumisesta, jonka mukaan tieto perustuu lingvistisen syötöksen prosessointiin, on herättänyt kritiikkiä. Lantolf (1996, 725) esittää, että tämä tietokonemetafora on tullut niin vallitsevaksi, että monien on vaikea nähdä sitä teoriana, vaan pitävät sitä tosiasiana. Kognitiivisen psykologian tutkimusta on kritisoitu siitä, että siinä tarkastellaan ihmisen kognitiivista toimintaa liian kapea-alaisesti. Perinteinen kognitiivinen tutkimus kohdistuu esimerkiksi Hakkarainen ym. (1999, 19, 120; ks.

myös Uljens 1997, 149–150) mukaan yksittäisen ihmisen sisäisiin tietoraken-teisiin ja hänen tapaansa käyttää tietoa ja siinä rajataan ulkopuolelle ihmisen motivaatio ja emootiot sekä se historiallinen ja kulttuurinen konteksti, jossa kognitiivinen toiminta tapahtuu. Gardner (1987) puolestaan väittää, ettei kognitiivisessa psykologiassa kielletä kontekstin tai emootioiden vaikutusta kognitiivisiin toimintoihin vaan katsotaan, että niiden huomioon ottaminen kognitiivisen toiminnan tutkimuksessa on liian monimutkaista. Nykyinen kognitiivinen tutkimus tarkasteleekin Hakkaraisen ym. (1999) mukaan ihmisen kognitiivista toimintaa laaja-alaisemmin kuin perinteinen tutkimus ja pyrkii ymmärtämään ihmistä samanaikaisesti fyysisenä, henkisenä ja kulttuu-risena olentona. Vygotskyn ajattelun vaikutuksesta kognitiivisessa psykologi-assa on herännyt kiinnostus sosiaalisesti hajautettuihin kognitiivisiin proses-seihin. Tunnustetaan myös, että ihmisen kognitiivinen toiminta on konteks-tisidonnaista. (Hakkarainen ym. 1999, 15–16, 121–122.) Tilannesidonnaisen sosiaalisesti hajautetun kognition valossa vieraan kielen käyttö ja oppiminen koulussa ymmärretään täten myös sosiaaliseen ja affektiiviseen opiskelukon-tekstiin liittyvänä eikä vain kognitiivisina sisäisinä prosesseina (ks. luku 5.4.1).

5.3.2 Konstruktivistisuus ja sosiokonstruktivistisuus

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ²⁰ on hallinnut opetusta, opiskelua ja oppi-mista koskevaa keskustelua Suomessa 1990-luvulta lähtien. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ydinajatus on, että oppiminen perustuu yksilön aktii-viseen tiedon konstruointiin. Katsotaan, että yksilö on aktiivinen oman ym-märryksensä ja maailmankuvansa rakentaja, oman oppimisensa subjekti. Taustalla on Kantin 1700-luvulla esittämä empirismin ja rationalismin yhdis-tävä tietoteoria, jonka mukaan kokemustieto ja käsitteellinen tieto liittyvät kiinteästi toisiinsa. Konstruktivistinen käsitys oppilaan aktiivisen toiminnan merkityksestä oppimisessa ei ole mikään uusi ajatus, vaan samansuuntaisia ajatuksia esittivät jo esimerkiksi Comenius, Rousseau, Pezzalozzi sekä 1900-luvulla Piaget ja Dewey. Dewey'n korostamaan 'tekemällä oppimiseen' liit-tyy kiinteästi oppilaskeskeisyys, oppilaan oman aktiivisuuden merkitys ja opettajan rooli fasilitaattorina. (von Wright 1992, 2, 10–15; 1996, 9–21; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 105, 114–120; Howe & Berv 2000,

²⁰ Opetuksessa konstruktivismilla tarkoitetaan ensisijaisesti kasvatuksen, opetuksen ja oppimi-sen teoriaa. Mutta on huomattava, että konstruktivismin käsitteen merkitys on laajentunut tietoteoriaksi ja jopa kaiken kattavaksi maailmankatsomukseksi. (Puolimatka 2002, 32, 41–44.)

19–40; Glassman 2001, 3–11; ks. myös Jussila 1999, 34–35; Eteläpelto 2002, 16.)

Konstruktivistisuus kytkeytyy kognitiiviseen psykologiaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys edustaa Säljön (2000, 49, 56, 59) mukaan kognitiivisen suuntauksen amerikkalaista versiota ja erityisesti piaget’laista näkemystä. Piaget’n mielenkiinnon kohde oli ihmisen kehitys ja oppiminen vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Piaget’n mukaan tiedot ja taidot ovat organisoituneet kokonaisuuksiksi, skeemoiksi, jotka muuttuvat iän tuoman kehityksen ja kokemusten myötä. Piaget’laisen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu oppijan aktiivisessa toiminnassa aikaisempien tietorakenteiden ja kokemusten perustalta tapahtuvana tiedon konstruointina. (Piaget 1972; von Wright 1992, 13–14; Säljö 2000, 58–61; Puolimatka 2002, 87–89.)

Kognitiivinen ja konstruktivistinen lähestymistapa oppimiseen ovat ongelmallisia nimetä. Niitä voidaan pitää erillisinä tai yhtenä. Kognitiiviseen psykologiaan perustuvaa oppimisen teoriaa voidaan kutsua kognitiiviseksi oppimiskäsitykseksi (ks. Lehtinen ym. 1991) tai konstruktivistiseksi oppimiskäsitykseksi. von Wrightin (1992, 33) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys kuvaa paremmin sitä, että tiedon konstruointi ei liity vain oppijan kognitiivisiin prosesseihin vaan myös hänen motivaatioonsa, emootioihinsa ja arvoihinsa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on täten laaja-alaisempi kuin kognitiivinen oppimiskäsitys. von Wrightin (1992) mukaan käytetään myös termiä kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys, jota käytän myös tässä tutkimuksessa sen laaja-alaisuuden vuoksi.

Tiedon konstruointiin liittyy konstruktivistisen käsityksen mukaan tiettyjä perusominaisuuksia. Bartlettiin (1932/1995) perustaen katsotaan, että tieto rakentuu muistiin organisoituna, hierarkkisina kokonaisuuksina eli skeemoina (ks. luku 5.3.3). Puolimatka (2002, 80) esittää, että tiedon konstruointi liittyy yksilön motivaatioon, energiaan, käytettävissä olevaan aikaan sekä käytettävissä oleviin käsitteisiin ja kielellisiin ilmauksiin eli hänen aikaisempaan tietoonsa. Korostetaan, että ihminen ottaa vastaan informaatiota ja konstruoi tietoa valikoiden ja tulkiten. Tiedon konstruointi nähdään lisäksi kontekstisidonnaisena. Kontekstisidonnaisuus viittaa siihen, että oppiminen on kytköksissä siihen toiminta- ja kulttuurikontekstiin, jossa tietoa opiskellaan ja opitaan. On huomattava, että kontekstilla tarkoitetaan sekä opiskelu- ja oppimistilanteeseen liittyvää ulkoista asiayhteyttä ja ympäristöä että siihen liittyvää sisäistä mielentilaa. Opiskelukontekstin katsotaan vaikuttavan kiinnostuksen suuntautumiseen, informaation valikointiin ja tulkintaan sekä tiedon myöhempään soveltamiseen. (Lehtinen ym. 1991, 27–28; von Wright 1992, 2, 16, 18; 1996, 9–21; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15–23, 33, 37, 77–78, 104; Rauste-von Wright 1994, 5–6, 131–133; Puolimatka 2002, 96; ks. myös Sternberg 1998.) On huomattava, että yhteiseen opiskelukontekstiin ja vuorovaikutustilanteeseen liittyvät opiskelu- ja oppimiskokemukset voivat

kuitenkin eri oppilailla olla erilaisia heidän erilaisen kokemustaustan ja erilaisten tavoitteiden johdosta (esim. Lehtinen ym. 1991, 30).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa tiedon käsittelytaitojen sekä niitä ohjaavien metakognitiivisten taitojen hallintaa. Metakognitiivisilla tiedoilla tarkoitetaan yleensä omia kognitiivis-emotionaalisia prosesseja koskevaa tietoa eli tietoisuutta siitä, mitä jossain yhteydessä ymmärtää ja mitä ei ymmärrä. Metakognitiiviset taidot viittaavat puolestaan toiminnan tavoitteellisen ohjauksen taitoihin eli oppimaan oppimisen taitoon, jossa on keskeistä itsereflektiivinen ajattelu. (Lehtinen ym. 1991, 31, 35; von Wright 1992, 17–18; 1996; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 30, 50, 68–69; Hakkarainen ym. 1999, 165–166.)

On lisäksi huomattava, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyy eri suuntauksia, joiden perusero on siinä, ymmärretäänkö tiedon rakentajaksi yksilö vai ryhmä, jolloin opetus-, opiskelu- ja oppimiskontekstin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessissa nähdään eri tavoin. Yksilökeskeisessä, ns. radikaalissa tai triviaalissa konstruktivistisessä suuntauksessa painotetaan, että kukin oppija rakentaa itse omat yksilölliset tiedolliset konstruktionsa omien malliensä pohjalta. (von Glasersfeld 1995.) Piaget'n ja von Glasersfeldin ajattelussa on Puolimatkan (2002, 33, 48–51) mukaan myös yhteisöllisiä piirteitä ja yksilökeskeisessä lähestymistavassa otetaan huomioon myös tiedon konstruointiin liittyvän historiallisen ja kulttuurisen kontekstin merkitys ja (ks. myös Howe & Berv 2000, 19–40; Jussila 1999, 32). Kun tiedon rakentuminen ymmärretään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi, puhutaan sosiokonstruktivistisesta suuntauksesta tai lähestymistavasta.

Sosiokonstruktivistisen²¹ lähestymistavan taustalla on Meadin symbolinen interaktionismi ja Vygotskyn näkemys tiedon rakentumisesta sosiaalisena ja kulttuurisena vuorovaikutusprosessina. Oppimisen katsotaan olevan sidoksissa yhteisölliseen osallistumiseen ja vuorovaikutukseen sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyneenä. (von Wright 1992, 18; 1996, 9–21; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 15, 33, 37; Rauste-von Wright 1994, 131–133; Puo-

²¹ Puhutaan myös sosiaalisesta konstruktionismista ja sosiaalisesta konstruktivismista. Puolimatka (2002, 68–76) liittää sosiaalisen konstruktionismin yksilön tiedon rakentumisen yhteisöllisiin ehtoihin ja sosiaalisen konstruktivismin puolestaan yhteisöllisten tiedon muotojen kehittymisen ehtoihin. Jussilan (1999, 34) mukaan on pidettävä erillään konstruktionismi, joka käsittelee oppimista ja tiedonhankintaa psykologisena prosessina ja sosiaalinen konstruktionismi, joka korostaa tiedon rakentumista sosiaalisena ja kulttuurisena prosessina, jossa keskeinen sija on subjektiivisesti koetun ja objektiivisesti olemassaolevan maailman vuorovaikutuksella. Dougiamas (1998, 10–13) puolestaan esittää, että konstruktionismin mukaan konstruktivismi toteutuu onnistuneimmin silloin, kun oppilas konstruoi jotakin toisille esitettäväksi sekä selittää ja tutkii ajatuksiaan oppilastovereiden kanssa käytävissä keskusteluissa.

limatka 2002, 68–71, 93, 96.) Sosiokonstruktivistiseen lähestymistapaan voidaan rinnastaa kontekstuaalinen oppiminen (esim. Enkenberg 2000, 10–13) ja kontekstuaalinen oppimiskäsitys. Sosiaalisen vuorovaikutuksen korostaminen on sosiokonstruktivistisen lähestymistavan ydin. Katsotaan, että kaikki tieto on sosiaalisesti rakennettua.

Sosiokonstruktivistinen käsitys oppimisesta on lähellä sosiokulttuurista suuntausta (ks. luku 5.4). Fox (2001) esittää, että sosiokonstruktivistit Vygotskya seuraten vannovat yleisesti oppimisen sosiokulttuurisen luonteen nimien. Yksilön tiedon katsotaan rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisessa diskurssissa. Ajatellaan, että kaikessa opettamisessa ja oppimisessa on kysymys sosiaalisesti rakentuneen tiedon jakamisesta ja neuvottelestusta. Foxin mukaan on kuitenkin liian kapea-alaista katsoa, että sosiaaliset tekijät yksinään määräävät kaiken oppimisen. (Fox 2001, 29.)

Lopuksi

Konstruktivistinen ontologia, jonka mukaan ei ole mahdollista saada luotettavaa tietoa eikä ole yleispätevää kriteeriä totuuden määrittelemiseksi, on herättänyt paljon kritiikkiä. Samoin on kritisoitu konstruktivistista epistemologiaa, jonka mukaan jokainen ihminen konstruoi itse oman tietonsa, jota ei voida arvioida yleispätevien kriteerien mukaan. (esim. Howe & Berv 2000, 19–40; Puolimatka 2002, 37–41, 77–81; ks. myös Jussila 1999, 37.)

Kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys on myös kohdannut paljon kritiikkiä. Kognitiivisen psykologian suurimpia rajoituksia on Brunerin (1996) mukaan rajoittuminen pelkästään tiedonkäsittelyyn ja tämän prosessin mekaaniseen kuvaamiseen tietokonetermein. Konstruktivistisessa käsityksessä oppiminen rinnastetaan tiedon rakentamisprosessiin, mikä Foxin (2001) mukaan tekee konstruktivismista pohjimmiltaan metaforan oppimiselle. Edwards (1997, 31) esittääkin osuvasti, että kognitiivisen tieteen ongelmana on se, että se käyttää ihmisen metaforana tietokonetta mutta se toimii ikään kuin tämä rinnastus ei olisi metaforinen.

Piaget'n ajatteluun perustuva konstruktivistinen käsitys oppimisen itseohjautuvuudesta on myös kyseenalaistettu. Katsotaan, että oppilas tarvitsee opettajaa suuntaamaan huomiota keskeisimpiin tietorakenteisiin ja erityisesti silloin, kun on kysymys monimutkaisemmasta tiedosta ja kun tavoitteena on syvempi ymmärrys ja yhteyksien näkeminen. (Jussila 1999, 37, 39; Howe & Berv 2000; Fox 2001, 33; Puolimatka 2002, 254–258.) Fox (2001) kritisoi konstruktivisteja mm. myös siitä, että he pitävät itsestään selvänä, että oppilaat yrittävät ymmärtää opetusta, ja ohittavat näin motivoimisen ja motivoitumisen ongelman. Hän toteaa, että kaikki 'aktiiviset' oppitunnit eivät välttämättä kiinnosta kaikkia oppilaita.

Ei myöskään katsota olevan riittävää, että oppiminen selitetään Piaget'n ajattelun mukaisesti pelkästään kognitiiviseen kehitykseen viittaamalla (ks. Säljö 2000, 56–57, 63–64; Puolimatka 2002, 86–87). Jos konstruktivistinen oppimiskäsitys ymmärretään Piaget'n teorian mukaiseksi, nousee heikkoudeksi von Wrightin (1992, 14) mukaan myös oppimisen kontekstisidonnaisuuden ohittaminen. Kriitiikissä korostetaan, että tarvitaan kokonaisvaltaisempaa lähestymistä tiedon konstruointiin ottamaan huomioon myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sosiokulttuurisen kontekstin merkitys (Järvelä & Niemivirta 1997; Leino & Leino 1997, 45; Jussila 1999, 40; Howe & Berv 2000, 19–40; Säljö 2000, 56, 63) sekä motivaation ja emootioiden merkitys (Järvelä ja Niemivirta 1997; Jussila 1999, 32; Puolimatka 2002, 97).

Samalla tavalla kuin konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä puhutaan ristiriitaisestikin ja nimeämättä tarkemmin, mitä suuntausta tarkoitetaan, myös sitä koskeva kritiikki on osittain ristiriitaista ja riippuvainen siitä, mistä näkökulmasta sitä esitetään. Ylläesitetty kritiikki on vaikeasti sovitettavissa yhteen esimerkiksi von Wrightin (1992, 16–26) esitykseen kognitiivisesta suuntauksesta ja konstruktivismin pedagogisista seurauksista. von Wrightin mukaan skeeman käsitteeseen (ks. luku 5.3.3) liittyy tiedollisten ainesten lisäksi myös emootiot ja oppimisessa otetaan huomioon kontekstisidonnaisuus ja sosiaalinen vuorovaikutus.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on myös monessa suhteessa tunnus-tettu. Sen ydinajatus, joka korostaa ymmärtämistä ja torjuu oppimisen mekaanisena muistiin painamisena ja tiedon siirtona, on Foxin (2001) mukaan realistinen käsitys oppimisesta. Hän pitää konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhtenä suurimpana oivalluksena sitä, että siinä otetaan huomioon oppilaan olemassa olevan tiedon ja arvojen merkitys, sekä helpottavassa että ehkäisevässä mielessä, sille mitä opitaan seuraavaksi. (Fox 2001.) Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kontekstin merkitystä, vastaa puolestaan pitkälti näkemystä, joka peräänkuuluttaa holistisempaa lähestymistapaa oppimiseen.

5.3.3 Skeemat ja skeemateoria

Skeeman käsitettä käytetään nykyään hyvin erilaisissa yhteyksissä ja erilaisin merkityksin. Kognitiivisessa psykologiassa skeema kuuluu ydinkäsitteisiin ja sitä käytetään viittaamaan muistissa oleviin tietorakenteisiin ja selittävänä käsitteenä kuvaamaan muistamista ja oppimista. Rumelhartin (1984, 2) määritelmän mukaan skeema on tietorakenne, joka edustaa yleisiä muistiin varastoituneita käsitteitä ja käsitteen osien välisiä suhteita. Skeemat edustavat Rumelhartin mukaan yksilön yksityistä teoriaa todellisuudesta. Skeemateoria on laaja ja kompleksinen psykologinen selitysmalli, jonka yksityiskohtainen

tarkastelu ei kuulu didaktispainotteisen tutkimuksen piiriin. Skeemoja ja skeemateoriaa tarkastellaan tässä vieraan kielen skeemapohjaisen suullisen harjoittelun teoreettisena viitekehyksenä.

Skeema on alunperin Kantin filosofinen käsite ja Bartlett (1932/1995) toi skeeman muisti- ja oppimistutkimukseen. Bartlett esitti empiiristen tutkimustensa perustella, että tieto tallentuu muistiin jäsentyneinä kokonaisuuksina, hierarkkisin tietorakenteina eli kognitiivisina skeemoina. Bartlettin skeemateorian mukaan oppiminen on skeeman pohjalta tapahtuvaa tiedon konstruktioita ja mieleen palauttaminen on skeeman pohjalta tapahtuvaa rekonstruktioita. Keskeinen skeemateoreettinen käsitys on se, että uuden tiedon oppiminen jäsentyy aikaisemman tiedon perustalle hierarkkisin skeemoina, joissa kognitiivisiin aineksiin on liittyneenä myös emotionaaliset ainekset. Skeemateorian mukaan tieto tallentuu muistiin sellaisena kuin se on tulkittu ja tiedon muistihaku helpottuu ratkaisevasti, jos tieto on organisoitu systemaattisesti, hierarkkisesti ja rikkaasti. Skeemat ovat tilannesidonnaisia ja uusien kokemusten myötä muuttuvia. Bartlett liitti skeemat myös kielenoppimiseen. Bartlettin tutkimusten mukaan skeemat ovat merkittäviä sekä kielen viestinnällisessä ymmärtämisessä että viestinnällisessä tuottamisessa. (Bartlett 1932/1995, 202–214, 227, 301–311; ks. myös Laurinen 1985, 13–25; von Wright 1992, 13, 16; Kristiansen 1998, 25–31.)

Skeemateoria nousi kognitiivisen muistiteorian ytimeksi vasta vuosikymmeniä myöhemmin Bartlettin esityksen jälkeen. Skeemateoria nostettiin teoreettiseksi viitekehykseksi kuvaamaan muistissa olevan tiedon hierarkkista rakennetta ja roolia ja selittämään kompleksisia kognitiivisia prosesseja kuten muistamista, ajattelua, ymmärtämistä ja oppimista (Nassaji 2002, 440). Ausubelin (1963) mielekkään verbaalisen oppimisen malli perustuu suurelta osalta skeema-käsitteeseen. Ausubelin mukaan tieto on jäsentyneenä hierarkkisesti yleisyyden ja abstraktion tason suhteen ja tiedon eri osat ovat toisiinsa liittyneitä semanttisen yhtäläisyyden perusteella. Ausubelin malli kuvaa, että on helpompi oppia uutta tietoa, kun se voidaan ankkuroida ja luokitella jo olemassa olevien relevanttien skeemojen varaan. 1970–1980-luvuilla skeemateoriaa sovellettiin ja kehitettiin edelleen. Piaget'n (1972) mukaan tiedot ja taidot ovat organisoituneet kokonaisuuksiksi, skeemoiksi, jotka muuttuvat iän tuoman kehityksen ja kokemusten myötä. Anderson (1980, 128–159) esittää, että skeemat ovat laajoja ja kompleksisia tietorakenteita, jotka edustavat tietoaamme esineistä, tilanteista, kertomuksista, tapahtumista, toiminnoista ja ihmisistä ja auttavat organisoimaan ja prosessoimaan tehokkaasti vaativia tietoa-alueita. Schankin ja Abelsonin (1977) 'skriptin' käsite kuvaa toimintojen ja tapahtumien (esim. ravintolassa käynti, tarina) stereotyyppistä rakennetta edustavia skeemoja.

Skeemateorian mukaan katsotaan, että tieto varastoituu muistiin skeemoina, muutamien elementtien yksikköinä (*chunks*) (Anderson 1995, 213).

Skeemat linkittyvät toisiinsa monilla tavoilla. Nassaji (2002, 443) esittää, että yksittäiset tiedonpalat eivät voi olla olemassa muistissa sellaisenaan, vaan niiden täytyy olla integroituneena jäsentyneeseen ja laajempaan edustukseen (ks. myös von Wright 1992). Lingvistinen tieto nähdään skeemateorian mukaan kompleksisena assosiaatioiden verkostona. Toisiinsa liittyneitä kognitiivisia rakenteita kutsutaan semanttisiksi verkostoiksi (Norman ja Rumelhart 1975), jotka helpottavat muistamista monien yhdistävien semanttisten linkkien ansiosta. Jonkun asian (esimerkiksi lingvistinen yksikkö tai tapahtuma) muistaminen edellyttää, että kyseiseen asiaan liittyvät muistirakenteet ovat aktivoituneet (esim. Kristiansen 1998, 26; Hakkarainen ym. 1999, 25; Nassaji 2002, 443). Anderson (1995) selostaa laajasti eksperimentaalisia muistitutkimuksia. Näiden tutkimusten mukaan yksilöt muistavat esimerkiksi pikemmin tekstin merkityksen kuin tarkalleen sen yksittäiset sanat. On myös osoitettu, että materiaalin siirtyminen kestonmuistiin edellyttää, että sitä opiskellaan hajautetusti pitkällä aikavälillä. Muistamista helpottaa myös, jos materiaalin opiskelukonteksti ja käyttökonteksti muistuttavat toisiaan ja jos yksilön mentaalinen tila materiaalin opiskelutilanteessa ja käyttötilanteessa ovat yhtäläiset. (Anderson 1995, 219, 244, 289–290.)

Skeemateorian merkittäviä vahvuuksia on se, että se tarjoaa selityksen tiedon mentaalisesta rakenteesta muistissa sekä tavasta, jolla tietoa käytetään oppimisessa, ymmärtämisessä ja päättelyssä (esim. Anderson 1983; 1993). Skeemateorian pääoletuksia on analysoitu myös kriittisesti, kuten Nassaji (2002) tekee. Hänen mukaansa se, että skeeman käsitettä on käytetty kaiken kattavasti ja eri tavoilla, on skeemateorian yksi suurimpia ongelmia. Hän kritisoi mm. myös skeemateoriaan sisältyvää käsitystä muistin varastoluonteesta, joka on hänen mukaansa hyvin staattinen ja joustamaton näkemys tiedon roolista ja ristiriidassa ihmistiedon dynaamisen ja luovan luonteen kanssa. (Nassajin 2002, 444.) Anderson (1983) puolestaan esittää, että skeemojen ongelma on mm. se, että oppiminen ei etene skeeman kokoisina hyppäyksinä vaan on osoitettu empiirisesti, että oppiminen on asteittaista. Siksi skeemateoreetikot ehdottavat Andersonin mukaan, että emme opi täysin uusia skeemoja vaan opimme olemassa olevien skeemojen modifikaatioita. Anderson kritisoi skeemateoriaa myös siksi, että se jättää selittämättä proseduraalisen ja deklaratiivisen tiedon eron sekä taidon suorituksen automatisoitumisen siirtäessä deklaratiiviselta tasolta proseduraaliselle tasolle. (Anderson 1983, 37–40.)

5.3.4 Elaborointi

Elaborointi viittaa Andersonin (1980; 1983) mukaan uuden tiedon syvään, laajaan ja monipuoliseen prosessointiin. Levin (1988) määrittelee elaboroin-

nin tarkoittavan kaikkea oppimista ja muistamista parantavaa työstämistä, merkityksen rikastuttamista ja laajentamista sekä tuottamista. Levinin kanssa samansuuntaisesti Garcia ja Pintrich (1994, 141) määrittelevät elaboroinnin sisältävän opittavaksi tarkoitettua materiaalin esittämistä omin sanoin tai yhteenvedon tekemistä siitä, analogioiden luomista, luovaa muistiinpanojen tekemistä, tekstissä olevien ajatusten selittämistä jollekin toiselle sekä kysymysten tekemistä että vastaamista. Tässä tutkimuksessa ymmärrän elaboroinnin laaja-alaisesti Andersonin, Levinin ja Garcian ja Pintrichin hengessä. Vieraan kielen viestinnällisenä harjoittelustrategiana elaborointi voi viitata sanojen/rakenteiden/lauseiden elaborointiin lause- ja/tai diskurssitasolla sekä tekstin elaborointiin diskurssitasolla. Tutkimukseni elaborointitehtävät edustavat tekstin suullista elaborointia diskurssitasolla.

Elaborointi perustuu siihen kognitiiviseen näkemykseen, että oppimisen kannalta on relevanttia se tapa, jolla informaatio prosessoidaan. Elaboroinnin viitekehys on Craikin ja Lochartin (1972) sekä Craikin ja Tulvingin (1975) kehittämä. Craikin ja Lochartin (1972) mukaan semanttisen prosessoinnin taso vaihtelee ja tiedonkäsittely on sitä syvempää, mitä enemmän siihen liittyy merkityksen analyysiä. He väittävät, että ratkaisevaa oppimisen kannalta on informaatioprosessoinnin syvyys (*depth of processing theory*). Craik ja Tulving (1975) esittävät, että semanttinen prosessointi tuottaa integroituneita tietoverkostoja, jotka helpottavat tehokasta muistihakua, koska ne tarjoavat suuremman pääsyn varastoituihin tietoihin. Shiffrinin ja Schneiderin (1977) merkittävän väitteen mukaan muistihakuprosessiin vaikuttaa se tapa, jolla informaatio on organisoitu muistiin. Vieraan kielen opetuksessa tämän näkemyksen mukaan katsotaan, että se, kuinka kieltä käytetään, vaikuttaa kielen representaatioon muistissa, kuten Ellis (2003, 107) esittää. Anderson (esim. 1976; 1980; 1983) on kumppaneineen teoretisoinut elaborointia edelleen. Merkittävää on, että Anderson (1976) liitti elaboroinnin skeemateoriaan (ks. luku 5.3.3) esittäen, että elaborointi, uuden tietoaiksen prosessointi, pohjautuu oppijan kognitiivis-emotionaalisiin skeemoihin. Perusajatuksena on, että oppiminen perustuu oppijan omaan tiedon konstruointiin, jolloin hän itse rakentaa elaboroiden, eli työstäen ja soveltaen, uudesta tietoaiksesta omat tietorakenteensa aikaisemman tietonsa perustalta.

Materiaalin elaborointi eli informaation monipuolinen ja runsas työstäminen ja soveltaminen siihen lisätietoa liittämällä edistää Andersonin (1980; 1983; 1995) mukaan tiedon syväprosessointia ja on siksi tehokkaimpia tapoja parantaa materiaalin muistamista. Runsaat elaboroinnit ja mielekkäät päätelmät auttavat oppimista tarjoamalla enemmän yhteyksiä, joita voidaan käyttää muistihakupolkuina. Yhteyksien määrän lisääntyminen saattaa puolestaan johtaa muistissa olevan tiedon parempaan jäsentymiseen ja interaktioon. Informaation elaborointi helpottaa täten tiedon muistiin palautusta tarjoamalla monia, vaihtoehtoisia muistihakupolkuja. Jos tieto on hyvin jäsentynyt, on

mieleen palautus helpompaa ja systemaattisempaa (*associative-network explanation*). Opittava asia muistetaan sitä paremmin, mitä monipuolisempaa, perusteellisempaa ja ainutlaatuisempaa elaborointi on (*precise/specific/unique elaboration*). Esimerkiksi vieraan kielen oppimisen katsotaan olevan tehokkainta silloin, kun oppilas itse muokkaa uuden tietonsa omiin aikaisempiin tietoihinsa sopivaksi, jolloin on kysymys kielen omaehtoisesta työstämisestä ja tuottamista (*self-generated elaboration*). (Anderson 1980, 192–218; 1983, 197–214; 1995, 204–210; ks. myös Merrill ym. 1981, 231–232; Kristiansen 1992; 1994a; 1994b; 1994c; 1998.)

Elaborointi voi Andersonin (1983, 197–198) mukaan parantaa muistamista, koska se ohjaa muistin aktivointia pois häiritsevilta muistihakupoluilta kohti relevantteja polkuja ja koska se sisältää tiedon uudelleenstrukturoida. Anderson (1980; 1983) selostaa monia tutkimuksia, jotka osoittavat elaboroinnin olevan erittäin tehokas tapa oppia sanoja, lauseita ja tekstejä. Tutkimukset osoittavat esimerkiksi, että tekstien oppimista auttaa ratkaisevasti, kun niitä elaboroidaan suullisesti referoiden tai tiivistäen eikä vain lueta läpi. Asian muistiin palautus on riippuvainen myös opiskelukontekstista. Esimerkiksi Bradshaw'n ja Andersonin (1982, Andersonin 1983, 207 mukaan) eksperimentti osoitti, että faktat, joihin oli liitetty vaikutus- tai syy-yhteys muistettiin parhaiten verrattuna irrelevanttiin yhteyteen liitettyyn tai ilman lisäystä esitettyyn faktaan. Opiskelumateriaalin liittäminen moniin erilaisiin konteksteihin ja laajasti hajautettuina aikaväleinä johtaa parempaan kesto-oppimiseen. Lisäksi, mitä enemmän jonkun asian opiskelukonteksti ja sen käyttökonteksti (Anderson puhuu testikontekstista) muistuttavat toisiaan sekä fyysisen että affektiivisen kontekstin suhteen, sitä paremmin asian muistihaku onnistuu. (Anderson 1980, 192–218; 1983, 197–214.) Vieraan kielen opiskelukontekstin ja käyttökontekstin merkityksen huomioiminen Andersonin esittämällä tavalla on erityisen tärkeää suunniteltaessa vieraan kielen viestinnällisiä suullisia harjoittelutilanteita.

Suomessa elaborointia ovat tutkineet esimerkiksi Laurinen (1985) ja Kristiansen (esim. 1992). Laurinen (1985) on tutkinut lauseiden elaborointia ja tekstin ymmärtämistä äidinkielessä. Laurinen esittää yhteenvedossaan tutkimuksista, että kielen syvempää prosessointia edistävät elaboraatiot, joissa lauseen sisältö on tärkeämpää kuin sanojen sanatarkka muistaminen sekä elaboraatiot, joissa osittainen informaatio integroidaan mielekkääksi kokonaisuudeksi. Laurisen mukaan jokaisen opiskelutilanteen pitää aktivoida oppilaiden aikaisemman relevantin tiedon sekä herättää odotuksia tai kysymyksiä sopivista yhteyksistä käsitteiden, tapahtumien, faktojen tai ajatusten välillä ennen opetusta. (Laurinen 1985, 61, 160.) Kristiansen (esim. 1992) on tutkinut sanaston, kieliopin ja diskurssin suullista ja kirjallista elaborointia vieraan kielen oppimisen kannalta ja osoittanut, että systemaattinen, pitkäkestoinen omaehtoinen elaborointi auttaa oppilaita hallitsemaan suullista ja kir-

jallista viestintää ja myös soveltamaan oppimaansa. Kristiansen esittää, että kun oppilaat tuottavat omaehtoisesti kieltä esimerkiksi jonkin aihepiirin sanojen perustalta, heidän kielitaitonsa kehittyy paljon tehokkaammin kuin ilman sanastollista ohjausta puhuen. (Kristiansen 1992, 72–73; ks. myös 1998, 32–34.)

Tutkimuksilla koskien informaation prosessoinnin tasoja ja elaborointia on merkittäviä seurauksia vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun. Craikin ja Lockhartin (1972) teorian mukaan harjoittelun määrä vaikuttaa kielellisen materiaalin oppimiseen ainoastaan, jos harjoittelu edellyttää syvempää prosessointia. Eli mikä tahansa harjoittelu ei sellaisenaan automaattisesti johda parempaan muistamiseen. Andersonin (1995, 209) mukaan tarvitaan vieraan kielen harjoittelua mielekkäällä tavalla, kielen elaborointia ja omaehtoista viestintää. Vieraan kielen elaborointiharjoittelun tehokkuus perustuu kognitiivisen näkemyksen mukaan siis siihen, että elaborointi aktivoi oppilaan aikaisemman, viestintätilanteen kannalta relevantin tiedon ja että se pakottaa oppilaan syväprosessoimaan vieraskielistä materiaalia eli ajattelemaan itse (ks. Ellis 2003, 163).

5.3.5 Taidon oppiminen ja harjoittelu

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan kielenoppiminen nähdään kompleksisen kognitiivisen taidon oppimisena, joka ei periaatteessa eroa minkään muun kompleksisen kognitiivisen taidon oppimisesta (Anderson 1983, 261; McLaughlin 1987, 133; Watson-Gegeo 2004, 333). Taidon oppiminen on proseduraalista oppimista, jota tarkastelen tässä luvussa ensisijaisesti Andersoniin (1980; 1983; 1995) ja McLaughliniin (1987) tukeutuen.

Deklaratiivinen ja proseduraalinen tieto

Viestinnällisen kielitaidon rakennekuvauksissa (esim. CEF 2001) otetaan huomioon sekä tieto kielestä että taito käyttää kieltä eli tehdään ero tiedon ja suorituksen välille. Kielitaidon kahtalaisuus on relevanttia sekä suullisen kielitaidon luonnetta että myös sen harjoittelua ja oppimista tarkasteltaessa.

Deklaratiivisen ja proseduraalisen tiedon käsite on peräisin kognitiivisesta psykologiasta, jossa kieltä tarkastellaan kielellisenä suorituksena, kuten Anderson (1980) esittää. Deklaratiivinen tieto tarkoittaa tietoa jostakin (*knowing that*) ja proseduraalinen tieto tarkoittaa tietoa siitä, miten jokin asia tehdään (*knowing how*). (Anderson 1980, 223–224.) Deklaratiivinen tieto on joustavaa ja proseduraalinen tieto on jäykempää mutta tehokkaampaa (Anderson 1983, 39). Proseduraaliseen tietoon viitataan usein taitona (Anderson 1995, 314). Proseduraalista tietoa ei useinkaan pystytä kuvaamaan verbaalisesti, vaikka osataan suorittaa hyvin kyseinen taito (Anderson 1980, 224). Kogni-

tiiviset kielenoppimismallit keskittyvät proseduraaliseen tietoon, mutta niissä määritellään myös deklaratiivinen tieto eli kompetenssin ja suorituksen katsotaan kuuluvan yhteen (Spolsky 1989, 53).

Faerch ja Kasper (1983) ovat soveltaneet deklaratiivisen ja proseduraalisen tiedon käsitteet vieraan kielen oppimiseen. Heidän mukaansa deklaratiivinen tieto viittaa sisäistyneisiin sääntöihin kielestä ja rutinoituneisiin kielen yksiköihin. Proseduraalinen tieto viittaa puolestaan strategiseen tietoon siitä, kuinka prosessoida vieraan kielen tietoa kielen oppimisessa ja kielenkäytössä. Proseduraalinen tieto sisältää kielitaidon automatisoitumisen. Deklaratiivisen ja proseduraalisen tiedon rinnalla puhutaan myös eksplisiittisestä ja implisiittisestä tiedosta. Termit eksplisiittinen tieto kielestä ja deklaratiivinen tieto viittaavat Spolskyn (1989) mukaan samaan asiaan. Spolsky esittää Bialystockiin (1978) perustaen eksplisiittisen tiedon ehdon, jonka mukaan eksplisiittinen kielitieto voi olla oppijan tietoisesti noudettavissa, jolloin hän kykenee muodostamaan säännön tai selittämään syyn tietyn muodon käytölle. Implisiittisen tiedon ehdon mukaan puhuja voi tuottaa oikeita muotoja ja tunnistaa virheelliset muodot, mutta hän ei pysty helposti kertomaan, miksi joku muoto on oikea tai virheellinen. (Spolsky 1989, 47–48.)

Kielen deklaratiivinen tieto sisältää kielen sääntöjen eksplisiittistä tietoa, kun taas proseduraalinen tieto on automatisoitunutta deklaratiivista tietoa (Ellis 2003, 145). Kouluopetuksessa kielenopiskelijat hallitsevat kielen säännöt usein vain deklaratiivisella tasolla ja siksi heidän puhuminen on hidasta, kuten Anderson (1980) toteaa. Jos opetuksessa saatu deklaratiivinen tieto on muuttunut proseduraaliseen muotoon, ei puhujan tarvitse muistella vieraan kielen sääntöjä ja kielen käyttö on sujuvaa. (Anderson 1980, 223–224.) Vieraan kielen suullisessa viestinnässä proseduraalinen tieto on olennaisen tärkeää.

Kontrolloitu ja automaattinen prosessointi

Kun deklaratiivinen tieto kielestä muuttuu proseduraaliseksi tiedoksi, kysymys on kielen automatisoitumisesta. Shiffrin ja Schneider (1977; 1984) tekevät eron kahdenlaisen kognitiivisen prosessoinnin välille: kontrolloitu ja automaattinen prosessointi. Kontrolloitu prosessointi vaatii tietoista kontrollia ja huomattavasti enemmän prosessointikapasiteettia ja aikaa kuin automaattinen prosessointi. Kontrolloidusta prosessoinnista riippuvia toimintoja voi tapahtua sarjana vain yksi kerrallaan. Sen sijaan toimintoja, joiden prosessointi on automaattista, voi tapahtua samanaikaisesti rinnakkain, koska ne eivät rajoita prosessointikapasiteettia. Automaattinen prosessointi on vaikeasti muutettavissa, kun taas kontrolloidut prosessit ovat joustavia ja niitä voidaan muokata helposti.

Kontrolloituun ja automaattiseen prosessointiin liittyy läheisesti tietoisuus. Leontjevin (1977) mukaan tietoisuus ja kontrolloitu prosessointi kuulu-

vat yhteen. Leontjev toteaa, että yksilö tiedostaa aktuaalisti ainoastaan sen sisällön, joka on hänen välittömän teon kohteena. (Leontjev 1977, 196–211, 225–232.) Schmidt (1990, 129, 138, 141–142) tarkastelee tietoisuuden merkitystä syötöksen prosessoinnissa vieraan kielen oppimisen kannalta. Hän esittää, että tietoinen prosessointi on hidasta ja vaatii ponnistelua, kun taas automatisoitunut kielen käyttö on vaivatonta, koska se perustuu tiedostamattomiin prosesseihin, jotka eivät ole työmuistikapasiteetin rajoittamia.

Shiffrinin ja Schneiderin (1977) näkemykset kontrolloidusta ja automaattisesta prosessoinnista ovat sekä Andersonin (esim. 1983) että McLaughlinin (1987) taidon oppimisen mallien taustalla.

Andersonin ACT*-malli

Andersonin (esim. 1983; 1995) ACT*-malli (*Adaptive Control of Thought*) proseduraalisesta oppimisesta on teoria tekemällä oppimisesta. Mallin perustana on jako deklaratiiviseen ja proseduraaliseen tietoon. Andersonin ACT-mallissa kieli rinnastetaan muihin korkean tason kognitiivisiin prosesseihin. Andersonin mukaan kognitiivisen teorian perusolettamuksia on, että oppija rakentaa uuden tiedon yhdistäen uutta tietoa jo olemassa oleviin tietorakenteisiin ja rakentaen uusia suhteita näiden rakenteiden välillä. Oppiminen nähdään täten konstruktivistisena prosessina.

Kaikki tieto on Andersonin (1980; 1983; 1995) mukaan ensin deklaratiivisessa muodossa, joka varastoituu hierarkkiseksi verkostoksi kognitiivisina yksikköinä, joiden vahvuus riippuu niiden aktivoinnin eli käytön määrästä. Andersonin teoria käyttää täten sekä semanttisten verkostojen ideaa että tuottamisen ideaa. Taitoa harjoiteltaessa deklaratiivisessa muodossa oleva tieto muuttuu proseduraaliseen muotoon kolmen vaiheen kautta: kognitiivinen, assosiatiivinen ja autonominen vaihe.

Kognitiivisessa vaiheessa taidon oppiminen alkaa suoritukseen tarvittavien faktojen oppimisesta, jolloin uusi tieto tallentuu muistiin deklaratiivisena. Suoritus on tässä vaiheessa hidas johtuen siitä, että deklaratiivinen tieto täytyy tietoisesti hakea kestämuistista. Etuna on kuitenkin se, että deklaratiivinen tieto on joustavaa ja helposti muutettavissa. Assosiatiivisessa vaiheessa deklaratiivinen tieto muuttuu vähitellen toistuvan harjoittelun kautta proseduraaliseen muotoon. Harjoittelun tuloksena taito on vähitellen yhä nopeammin noudettavissa työmuistista, jolloin suoritus nopeutuu ja tarkentuu. Autonomisessa vaiheessa suoritus tulee yhä nopeammaksi ja automaattisemmaksi runsaan harjoittelun tuloksena. Taito tulee myös yhä sujuvammaksi ja tarkemmaksi runsaan harjoittelun ja erilaisten tarkennusprosessien kautta (*production tuning: generalization, discrimination*). Runsa harjoittelu monissa eri tilanteissa tekee mahdolliseksi, että kyseinen taito on yleistettävissä. Automatisoitunut taito häiritsee vähemmän muuta samanaikaista toimintaa ja on tyyppillistä, että sen verbaalinen kuvaaminen on vaikeaa. On huomattava, että

kognitiiviseen taitoon liittyvän proseduraalisen tiedon oppiminen on erilaista kuin deklaratiivisen tiedon kognitiivisten yksikköjen oppiminen. Proseduraalinen oppiminen on tekemällä oppimista (*learning by doing*) ja tapahtuu paljon enemmän asteittaisena prosessina kuin deklaratiivinen oppiminen. Proseduraalinen oppiminen vie enemmän aikaa kuin deklaratiivinen oppiminen, koska toiminnan oppimista voi tapahtua ainoastaan taitoa runsaasti harjoittamalla. Taidon parantuminen edellyttää harjoittelun lisäksi palautetta suorituksesta ja sen suhteesta tavoitteena olevaan suoritukseen. (Anderson 1980, 222–235, 247–249; 1983, 17–35, 133, 215–260, 268; 1995, 316–320, 338.)

Kielen tuottaminen ja oppiminen ovat Andersonin (1983) mukaan luonteeltaan siis samanlaisia kuin muut kognitiiviset toiminnot. Esimerkiksi lauseiden muodostaminen on ongelmanratkaisutehtävä. Harjoittelun määrästä seuraa, kuinka paljon kielen tuottaminen vaatii tietoista ponnistelua tai on automatisoitunut. Suoritus paranee vain harjoittelun kautta. Kouluopetuksessa vieraan kielen tuottamisessa on usein kysymys kielen sääntöjen deklaratiivisesta muodosta, mikä näkyy kielenkäytön hitautena ja kankeutena. Sujuva puhe edellyttää kuitenkin, että deklaratiivisesta tiedosta on tullut automatisoitunutta proseduraalista tietoa, mikä puolestaan vaatii osataitojen runsasta harjoittelua. Proseduraalinen ja deklaratiivinen tieto voivat esiintyä myös rinnakkain, kuten silloin kun vierasta kieltä puhutaan sujuvasti mutta muistetaan myös kieliopin sääntöjä. (Anderson 1983, 261–270.)

McLaughlinin tiedonkäsittelymalli

McLaughlinin (1987) näkemys proseduraalisesta oppimisesta ja taidon automatisoitumisesta on hyvin yhdensuuntainen Andersonin (esim. 1983) kanssa. McLaughlin rinnastaa tiedonkäsittelymallissaan kielen tuottamisen muihin korkean tason kognitiivisiin prosesseihin ja soveltaa kontrolloitua ja automaattista informaatioprosessointia vieraan kielen oppimiseen. Kompleksisille taidoille on tyypillistä hierarkkinen rakenne, josta vieraan kielen tuottaminen on McLaughlinin mukaan hyvä esimerkki. (McLaughlin 1987, 133–136.) Puhumisen hierarkkiseen rakenteeseen kuuluvat Leveltin (1978) mukaan esimerkiksi ilmausten muotoileminen, sanojen muistihaku, artikuloitumisen aktivoiminen sekä sopivien syntaktisten ja pragmaattisten sääntöjen hyödyntäminen.

Tiedonkäsittelymallissaan McLaughlin (1987) ottaa huomioon ihmisen tiedonkäsittelykapasiteetin rajoittuneisuuden, joka vaikuttaa siihen, että tarkkaavaisuus kohdentuu aina valikoivasti rajatulle alueelle tehtävän ja kiinnostuksen mukaan. Vieraan kielen oppiminen sisältää McLaughlinin mukaan osataitojen asteittaisen integroitumisen ensin kontrolloituina ja myöhemmin automaattisina prosesseina. Kontrolloidut prosessit säätelevät oppimista, tiedon siirtymistä kestävästiin ja niiden kautta tapahtuu taidon automatisoituminen. Kontrolloitu prosessointi on työmuistin kapasiteetin rajoittamaa ja

vaatii oppijalta paljon henkistä ponnistelua ja tarkkaavaisuutta. Kontrolloitu suoritus on tyypillisesti hidasta. Taidon toistuva ja runsas harjoittelu johtaa McLaughlinin mukaan vähitellen osataitojen automatisoitumiseen, automatisoituneiden rutiinien nopeaan saatavuuteen kestonmuistista ja sujuvaan suoritukseen. Tällöin oppijan ei tarvitse viestintätilanteessa kiinnittää enää paljoakaan huomiota tuotoksen prosessointiin tai kielen muotoihin. Sekä kontrolloidut että automaattiset prosessit voivat periaatteessa olla tietoisia tai tiedostamattomia, mutta automaattiset prosessit ovat tavallisesti tiedostamattomia. (McLaughlin 1987, 133–153.)

Deklaratiivinen ja proseduraalinen tieto sekä kontrolloitu ja automaattinen prosessointi liittyvät kielen tuottamisprosesseihin. Kognitiiviset taidon oppimisen mallit tunnistavat kielen tuottamisen roolin kun on kysymys lingvistisen tiedon automatisoimisesta. Kielen tuottaminen on edellytys kielen automatisoitumiselle. (Ks. Ellis 2003, 112, 115.)

Kielen tuottaminen ja tuotos

Vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun ydin on kielen tuottaminen vuorovaikutteisessa viestinnässä. Kielen tuottamisen merkittävyys suullisessa viestintätilanteessa tulee esille Swainin (1995, 127, Ellisin 2003, 113 mukaan) mielenkiintoisessa toteamuksessa, jonka mukaan kielenopiskelijat eivät voi teeskennellä kielen tuottamista samalla tavalla kuin he voivat teeskennellä ymmärtämistä. Kielen tuottaminen ja siihen sisältyvät kognitiiviset prosessit liittyvät kielen proseduraaliseen oppimiseen. Tästä laajasta tutkimusalueesta tarkastelen tässä kielen tuottamisen ja tuotoksen aspekteja, jotka liittyvät toisaalta suulliseen viestintään ja toisaalta kielen oppimiseen.

Kielen tuottaminen on Leveltin (1978) mukaan kompleksinen, monitasoinen ilmiö. Leveltin tunnetun kielen tuottamisen mallin mukaan kielen tuottamiseen sisältyy neljä avainprosessia, joihin tarvitaan automatisoitumista: suunnittelu, konseptuaalistaminen, formulointi ja artikulointi. Kielen tuottamiseen sekä sen aikana että sen jälkeen liittyy myös puheen monitorointi. Leveltin (1989) malli sijoittaa sanaston kielen prosessoinnin keskiöön. Kielen tuottaminen on riippuvainen ihmisen rajoittuneesta prosessointikapasiteetista, mikä sanaston prosessoinnissa tarkoittaa sitä, että vieraan kielen puhujaa ja erityisesti kielenoppijaa helpottaa, kun hänellä on käytössään mahdollisimman suuri varasto rutiini-ilmauksia (*prefabricated chunks*; ks. luku 2.4.2).

Kieli on Skehanin (1998a) mukaan edustettuna joko sääntöpohjaisena tai esimerkkipohjaisena systeiminä. Sääntöpohjaisen systeemin avulla puhuja pystyy viestimään luovasti, tarkasti ja sosiolingvistisesti sopivasti. Esimerkkipohjainen systeemi viittaa puolestaan sekä erillisiin leksikaalisiin yksikköihin että rutiini-ilmauksiin (*formulaic chunks*), jotka vaativat suhteellisen vähän prosessointikapasiteettia, koska ne ovat haettavissa muistista kokonaisuuksina. Rutiini-ilmausten avulla kielenoppijan on mahdollista tuottaa nope-

asti kieltä, joka on sujuvaa. Kielen sujuvuus eli kapasiteetti viestiä reaaliajassa on Skehanin (1998b) mukaan yksi kielen tuottamiseen sisältyvistä kolmesta aspektista. Kaksi muuta aspektia ovat tarkkuus eli oppijan kyky tuottaa kohdekielen normien mukaista kieltä ja kompleksisuus eli kyky hyödyntää välikielen rakenteita. Sujuvuus, tarkkuus ja kompleksisuus kilpailevat kielenkäyttäjän prosessointikapasiteetista. Tarkkuus ja erityisesti kompleksisuus saavutetaan käyttämällä sääntöpohjaista systeemiä ja ne vaativat täten syntaktista prosessointia. Sujuvuus vaatii Skehanin (1998b) mukaan puolestaan puhujaa käyttämään esimerkkipohjaista systeemiään ja edellyttää myös turvautumista viestintästrategioihin kielellisissä ongelmissa. Kielenopiskelijan ongelmia tuottaa vierasta kieltä voidaan mukaan helpottaa esimerkiksi antamalla suunnittelu aikaa ennen puhumista, puhumisen aikana ja/tai häntä voidaan jonkin tehtävän jälkeisen vaatimuksen avulla rohkaista monitoroimaan kielen tuottamista tuottamisprosessin aikana (ks. Ellis 2003, 109–110).

Kielen tuotos, ja erityisesti kannustettu tuotos (*pushed output*), nähdään Swainin (1985) output-hypoteesissa kielen prosessoinnin ja oppimisen näkökulmasta. Swain pitää kielenoppijan tuotosta merkittävänä tekijänä kielen oppimisessa. Swain (2000) esittää, että perustana tälle väitteelle on tutkimus ranskan kielikylpyopetuksesta. Huolimatta siitä että opetus oli perustunut ymmärrettävään ranskan kielen syötökseen, jota oppilaat olivat saaneet 6–7 vuotta, heidän kielensä poikkesi yhä kieliopillisesti ja syntaktisesti natiivipuhujan kielenkäytöstä. Ratkaisevaa on, että oppilaiden kielenkäyttöön luokassa oli sisältynyt vain vähän laajempaa diskurssia eikä heitä oltu kannustettu palautteiden avulla tuottamaan parempaa kieltä. Swainin mukaan kielen tuottaminen on tärkeä oppimiselle siksi, että se vaatii kielenoppijalta syvempää prosessointia, koska hänen täytyy luoda kielellinen muoto ja merkitys ja samalla hän myös huomaa, mitä osaa ja mitä ei osaa. Yksi kielen tuottamisen rooli vieraan kielen oppimisessa on se, että se saattaa edistää huomaamista (*noticing*). Kielen tuottaminen saattaa palvella kielenoppimista myös siinä, että se mahdollistaa kielenopiskelijan testata hypoteesejaan kohdekielestä. Väitetään, että jotkut virheet suullisessa (tai kirjallisessa) tuotoksessa saattavat olla kielenopiskelijan hypoteeseja kohdekielestä. (Swain 2000, 99–100.)

Harjoittelu

Vieraan kielen deklaratiivisen tiedon kehittyminen proseduraaliseksi tiedoksi ja kontrolloitujen prosessien muuttuminen automaattisiksi prosesseiksi vaatii lingvistisen tiedon runsasta ja toistuvaa harjoittelua eli *repetitio est mater studiorum*. Tämä on sekä Andersonin (esim. 1983) ACT*-mallin että McLaughlinin (1987) tiedonkäsittelymallin olennainen yhteinen väite²². Nämä

²² Krashenin kielenomaksumisteorian (monitoriteoria 1981, 1982; input-hypoteesi 1985) mukaan vieras kieli omaksutaan (*acquisition*) implisiittisesti, kun taas oppiminen (*learning*)

teoriat taidon oppimisesta rohkaisevat Richardsin ja Rodgersin (2001, 162) mukaan korostamaan kielenopetuksessa harjoittelua keinona kehittää viestinnällistä suullista kielitaitoa, mikä on tutkimukseni kannalta keskeinen näkemys. Tarkoituksellinen taidon harjoittelu on Hakkaraisen ym. (1999) mukaan tietoista ponnistelua tarkoituksena suorituksen parantaminen. Myös he korostavat, että harjoittelussa on olennaista se, millä tavalla harjoitellaan, ei harjoittelun määrää. (Hakkarainen ym. 1999, 72, 74.) Keskeinen kysymys vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun kannalta on, minkälainen harjoittelu on hyödyllistä, kun tavoitteena on saada oppilaat osallistumaan suulliseen viestintään ja etätavoitteena on kehittää viestinnällistä suullista kielitaitoa.

Itse harjoittelun (*practice*) käsite on Ellisin (2003) mukaan suhteellisen epämääräinen, erityisesti sovellettuna kielen oppimiseen. On eri näkemyksiä siitä, mitä harjoittelu tarkoittaa. Behavioristisen käsityksen mukainen mekaaninen harjoittelu kohdentuu kontekstista irrotettuihin kielen rakenteisiin, ei kielen käyttöön. On kuitenkin osoitettu, että kielen rakenteiden harjoittelu ei useinkaan ole riittävä mahdollistamaan niiden käyttöä viestinnässä, kuten Ellis esittää. (Ellis 2003, 146.) Traditionaalinen muotopainotteinen harjoittelu ei täten riitä eli *'practice does not make perfect'*, kuten Lightbown (1985) toteaa. Automaattisten prosessien eli kielenkäytön kehittäminen vaatii itse kielenkäytön harjoittelua eli yritystä viestiä vieraalla kielellä. Harjoittelun on saatava oppilas tuottamaan kieltä ja käyttämään kieltä viestinnässä. Tähän kognitiivinen näkemys tarjoaa kaksi erilaista keinoa: taidon oppimisen teoriaan perustuva ja implisiittisen oppimisen teoriaan perustuva.

Teoriat taidon oppimisesta (Anderson 1983; McLaughlinin 1987) tarjoavat psykolingvistisen perustan fokusoiduille tehtäville (ks. luku 4.4.2). On kysymys viestinnällisen kielenopetuksen heikosta suuntauksesta (Howatt 1984) ja siihen liittyvästä viestinnälliseen tehtävään tukeutuvasta kielenopetuksesta (*task-supported language teaching*) (ks. luku 4.2). Tämän näkemyksen mukaan viestinnällinen harjoittelu palvelee keinona proseduralisoida tieto lingvistikista rakenteista ja yksiköistä, jotka on ensin esitetty deklaratiivisesti (kuvio 9).

on eksplisiittistä eikä eksplisiittinen tieto voi muuttua omaksutuksi implisiittiseksi tiedoksi (*non-interface*-hypoteesi). Krashen (esim. 1982) esittää päinvastoin kuin esim. Anderson (1980), että kontrolloitu ja automaattinen prosessointi on riippuvainen ainoastaan tehtävän vaatimuksista eikä harjoittelun kautta tapahtuneesta oppimisen asteesta. Krashen pitää täten puhumista kielen omaksumisen tuloksena eikä sen syynä, kuten Ellis (2003, 110) toteaa. Krashenin käsityksiä on myös kritisoitu voimakkaasti (ks. esim. Takala 1984; 1989). Ellis (2003, 110) katsoo Krashenin kuitenkin olevan oikeassa siinä, että täysin uusia sääntöjä tai yksiköjä ei voi oppia omasta kielen tuottamisesta, vaan niitä voi oppia ainoastaan syötöksestä. Ellis lisää, että yhteistoiminnallinen kielen tuottaminen voi kuitenkin palvella syötökseenä.



Kuvio 9. Viestinnälliseen tehtävään tukeutuva kieltenopetus (*task-supported language teaching*) (Ellis 2003, 147).

Taidon oppimisen teorioiden mukaan viestinnällinen kielitaito opitaan ensisijaisesti prosessina, jossa eksplisiittinen tieto muuttuu implisiittiseksi tiedoksi runsaan viestinnällisen harjoittelun kautta. Opetuksen teoria, joka perustuu kognitiiviseen näkemykseen taidon oppimisesta, korostaa deklaratiivisen kielitiedon opettamista, viestinnällistä harjoittelua ja palautteen saamista siitä, mikä meni väärin. Fokusoidut tehtävät palvelevat tällaista teoriaa tarjoamalla viestinnällistä harjoittelua, joka kohdistuu tiettyihin lingvistisiin muotoihin ja yksiköihin. (Ellis 2003, 148, 151.)

Implisiittisen oppimisen teorioissa puolestaan nähdään Ellisin (2003, 148) mukaan, että eksplisiittinen ja implisiittinen oppiminen on erilaista ja erillistä: eksplisiittinen oppiminen on erittäin selektiivistä, kun taas implisiittinen oppiminen on tiedostamatonta ja automaattista. Implisiittisen oppimisen teorialat tarjoavat perustan viestinnällisen kieltenopetuksen vahvaan suuntaukseen (Howatt 1984) perustuvalla harjoittelulla, jossa tukeudutaan tehtäväpohjaiseen kielenopetukseen (*task-based language teaching*) ja autenttisiin ei-fokusoituihin tehtäviin (ks. luvut 4.2 ja 4.4). Tämä on esimerkiksi Prabhun (1987, 1) näkemys viestinnällisestä kieltenopetuksesta, jonka mukaan suulliseen viestintään osallistuminen edistää oppimista eli oppilaat eivät siis tarvitse muuta kuin tilaisuuksia osallistua autenttiseen viestintään. Implisiittiseen teoriaan tukeutuvassa viestinnällisessä kieltenopetuksessa voi Ellisin (2003, 150) mukaan kuitenkin käyttää hyväksi myös foku-soituja tehtäviä. Ellisin (1994) heikon *non-interface* -mallin mukaan eksplisiittisen tiedon katsotaan helpottavan implisiittistä oppimista kielellisten piirteiden huomaamisen ja tiedollisen aukon huomaamisen kautta. Tämän mallin taustalla on huomaamisen hypoteesi (*noticing hypothesis*; Schmidtin 1990). Implisiittisen oppimisen teoria ehdottaa Ellisin (2003) mukaan, että kielen oppimiseen ei voida vaikuttaa suoraan opettamisen avulla mutta sitä voidaan helpottaa eksplisiittisellä tiedolla. Tähän perustuva opetuksen teoria korostaa tilaisuuksia oppia implisiittisesti viestinnän avulla, huomion kiinnittämistä muotoon viestinnän yhteydessä sekä eksplisiittisen tiedon erillistä opettamista helpottamaan huomion kiinnittämistä muotoon. (Ellis 2003, 151.)

Näkemys kielenoppimisesta taidon oppimisena soveltuu Richardsin ja Rodgersin (1986, 72) mukaan viestinnälliseen kieltenopetukseen. Vieraan kielen käyttö suullisessa viestinnässä vaatii nopeaa kielen prosessointia, mikä

edellyttää kielenkäyttäjältä proseduraalista tietoa ja automaattisia prosesseja. Myös esimerkiksi Littlewood (1984) pitää yhteensopivana viestinnällisen kieltenopetuksen kanssa teoriaa taidonoppimisesta, jonka mukaan viestinnällisen kielitaidon oppiminen nähdään esimerkkinä taidon kehittymisestä. Viestinnällisessä harjoittelussa, joka tukeutuu kognitiivisiin näkemyksiin taidon oppimisesta, tarjotaan oppilaille mahdollisuus harjoitella vierasta kieltä tilanteissa, joissa korostuu kielen käyttö fokuksen ollessa kielen merkityksessä pikemmin kuin kielen tarkkuudessa. Tämä näkemys on sen viestinnällisen suullisen harjoittelun taustalla, johon tämä tutkimus kohdentuu.

5.3.6 Vuorovaikutus: merkitysneuvottelu

Vuorovaikutus merkitysneuvotteluna perustuu Longin (1983; 1996) interaktiohypoteesiin, jonka mukaan merkitysneuvottelu viittaa viestintäkatkoksista aiheutuvaan puhujien väliseen neuvotteluun, joka kohdentuu kielen merkityksiin. Merkitysneuvottelussa on täten kysymys viestintäongelmaan liittyvästä vuorovaikutuksesta. Merkitysneuvottelu voi kohdentua kielen eri alueisiin. Plough ja Gass (1993, 36, Richardsin ja Rodgersin 2001, 228 mukaan) esittävät, että merkitysneuvottelu voi saada oppilaan kiinnittämään huomion johonkin ilmaisun osaan, esimerkiksi ääntämiseen, kielioppiin tai sanastoon, joka vaatii modifioimista. Interaktiohypoteesin (Long 1996) mukaan merkitysneuvottelu on hyödyllistä vieraan kielen suorituksen ja oppimisen kannalta, koska se saa aikaan ymmärrettävämpää syötöstä, lisääntynyttä huomiota ja tarvetta tuottaa kieltä. Merkitysneuvottelussa puhuja saa palautetta tuotoksestaan, mikä pakottaa häntä muokkaamaan puhettaan, kun hän yrittää tehdä itsensä ymmärretyksi. (Long 1996, 451–453; ks. myös Ellis 2000, 199; 2003, 23, 79–80; van Lier 2000, 247–248; Skehan 2003, 3–4.) Merkitysneuvottelu, joka saa puhujan tarkentamaan ja muokkaamaan sanomaansa eli kannustettu tuotos (*pushed output*), vaikuttaa Swainin (1985) mukaan vieraan kielen oppimiseen.

Merkitysneuvottelu yhdistetään Ellisin (2003) mukaan kuuntelijaorientoituneisiin diskurssistrategioihin, jotka kohdistuvat ratkaisemaan ymmärtämiseen liittyviä viestintäongelmia. Tutkimus on kohdentunut etupäässä neljään strategiaan: 1) Ymmärtämisen tarkistaminen (*comprehension check*) tarkoittaa puhujan ilmausta, jolla hän tarkistaa, onko kuuntelija ymmärtänyt hänen edeltävän ilmauksensa, esimerkiksi 'A: *I was really chuffed. Know what I mean?*'. 2) Varmistaminen (*confirmation check*) on kuuntelijan ilmaus, jolla hän varmistaa, että hän ymmärsi tai kuuli oikein puhujan edellisen ilmauksen, esimerkiksi 'A: *I was really chuffed?* B: *You were pleased?* A: *Yes.*'. 3) Uudelleen muotoilu (*recast*) tarkoittaa kuuntelijan ilmausta, jolla hän sanoo puhujan ilmauksen toisin vaihtamalla siinä yhden tai useamman lauseen kom-

ponentin, esimerkiksi 'A: *I go to cinema at weekend.* B: *You went to the cinema. What did you see?* A: '*Gladiators*'. *It was great.*'. 4) Selvennyksen pyytäminen (*clarification request*) viittaa kuuntelijan ilmaisuun, joka saa puhujan selventämään edeltävän ilmauksensa, esimerkiksi 'A: *I was really chuffed.* B: *Uh?* A: *Really pleased.*'. Selvennyksen pyytäminen voi johtaa uudelleen muotoiluun, joka tarjoaa mahdollisuuden Swainin (1985) kutsu-
maan kannustettuun tuotokseen (*pushed output*), esimerkiksi: 'A: *I go cinema.* B: *You what?* A: *I went cinema.*'. (Ellis 2003, 71–74.) Keskustelussa tapahtuu täten merkitysneuvottelua silloin, kun kuuntelija tai puhuja kokevat vaikeuksia sanoman ymmärrettävyydessä.

Psykolingvististä perspektiiviä edustavat interaktioteoriat pitävät kielen oppimista erityisesti kasvotusten tapahtuvaan diskurssiin osallistumisen tuloksena ja mitä enemmän on tilaisuuksia merkitysneuvotteluun sitä todennäköisempää katsotaan oppimisen olevan (Ellis 2003, 78, 80). Psyklingvisti-
sessä perspektiivissä katsotaan, että merkitysneuvotteluun sisältyvät keskustelunpiirteet heijastavat vuorovaikutuksen hyödyllisyyden astetta ja että palaute kannustaa tuottamaan parempaa kieltä (Skehan 2003, 4). On kuitenkin huomattava, että palaute ei välttämättä aina näy kielellisen muodon kehityksenä, sillä puhuja voi yrittää parantaa sanomansa ymmärrettävyyttä myös muilla keinoilla kuten esimerkiksi eleillä tai turvautumalla johonkin toiseen kieleen.

Tutkimusten mukaan ne vuorovaikutusta edellyttävät tehtävät, joissa oppijat joutuvat neuvottelemaan keskenään merkityksestä, edistävät kielenoppimista (ks. esim. Nunan 1989a; 1992; Larsen-Freeman & Long 1991). Swain (2000, 107) esittää kuitenkin, että tyypillistä vuorovaikutukselle merkitysneuvotteluun fokuoivissa tehtävissä näyttää olevan, että oppilaat pyrkivät ylläpitämään tehokasta sosiaalista vuorovaikutusta keskittyen merkitykseen ja ohittaen virheet. Schmidt (1990) väittää puolestaan, että merkitysneuvottelu auttaa kuitenkin puhujaa kiinnittämään huomiota myös lingvistiseen muotoon merkitykseen fokuoituneessa viestinnässä. Tällainen neuvottelu ei suuntaudu muotoon sen itsensä vuoksi vaan viestinnälliseen tavoitteeseen (ks. Ellis 2000, 201, 217; 2003, 80). Esimerkiksi Lysterin ja Rannan (1997) tutkimus osoittaa, että vuorovaikutus tarjoaa oppilaille tilaisuuksia ei vain neuvotella syötöksen merkityksestä vaan samalla kiinnittää huomiota myös sen muotoon.

Katsotaan, että tehtävät, jotka vaativat paljon merkitysneuvottelua, tarjoavat enemmän oppimistilaisuuksia kuin vapaa keskustelu. Esimerkiksi Long (1996, 448) esittää, että tehtävät, jotka suuntaavat oppilaita yhteisiin tavoitteisiin ja aktiiviseen merkitysneuvotteluun yhteistoiminnallisesti, ovat rikkaampi konteksti välikielen kehittymiselle vastakohtana vapaa keskustelu. Viestintäaukkotehtävät (*communication gap task*) ovat van Lierin (2000,

250) mukaan esimerkki tehtävistä, jotka tuottavat paljon merkitysneuvottelua kielenopiskelijoiden kesken.

5.3.7 Tehtäväpiirteitä ja merkitysneuvottelu

Vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun ensisijainen tavoite on saada oppilaat käyttämään kieltä viestintään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Psykolingvistisessä perspektiivissä²³, jonka taustalla on kognitiivinen lähestymistapa kielenoppimiseen, tehtävät nähdään keinona luoda vuorovaikutusta ja tämän vuorovaikutuksen kautta vaikuttaa kielen omaksumiseen. Psykolingvistinen näkökulma tehtävään olettaa, että tehtävän piirteillä on merkittävä vaikutus tietyntylaiseen kielenkäyttöön ja sitä kautta oppimista edistävään prosessointiin. Nähdään täten, että toiminta, joka seuraa tehtävästä työsuunnitelmana, on ennustettavissa tehtävän piirteistä. (Ellis 2000, 197–198.) Tarkastelen tässä luvussa tutkimustietoa koskien tehtäväpiirteitä ja niiden yhteyttä vuorovaikutukseen merkitysneuvotteluna. Tutkimustieto tehtäväpiirteistä tuo hyödyllisen näkökulman tutkimukseni viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle ja siihen liittyville tehtäville. Varsinainen tehtävien analyysi ei kuitenkaan kuulu tutkimukseni fokukseen.

Tehtävän ja kielenkäytön välisen suhteen tutkiminen on kohdentunut suuressa määrin merkitysneuvotteluun (Ellis 2000, 69). Tutkimusta ovat motivoineet Swainin (esim. 1985) output-hypoteesi (ks. luku 5.3.5) ja Longin (esim. 1996) interaktiohypoteesi ks. luku 5.3.6). Tutkimukset osoittavat Skehanin (2003, 4) mukaan, että on mahdollista suunnitella merkitysneuvottelua tuottavaa vuorovaikutusta. Psykolingvistinen tutkimus osoittaa tehtäväpiirteiden (tavoitteeseen, syötöksen lajiin tai tehtävän olosuhteisiin liittyviä muuttujia) ja tehtävän toteutuksen (tehtävän käytänteisiin liittyviä muuttujia) monia vaikutuksia merkitysneuvotteluun (Skehan 1998b). Ellis (2000, 200; 2003, 96) esittää laajan tutkimuskatsauksensa perustalta taulukon tehtäväpiirteistä, joiden oletetaan vaikuttavan enemmän tai vähemmän merkitysneuvotteluun. Tutkimukset koskevat ensisijaisesti ei-fokusoituneita tehtäviä (Ellis 2003, 25). Taulukossa 7 esitän Ellisin (2000; 2003) taulukot laajennettuina. Olen lisännyt taulukkoon 7 Ellisin tutkimuskatsauksen perustalta myös tehtävän toteutuksen piirteet, esimerkkejä tutkijoista sekä tutkimukseni kannalta huomionarvoisia tutkimustuloksia.

²³ Sosiokulttuurisen suuntauksen (ks. luvut 5.4.2–5.4.4) piirissä tehty diskurssitutkimus tunnetaan sosiokulttuurisena psykolingvistiikkana (ks. Roebuck 2000, 80).

Taulukko 7. Tehtävädimensioita ja niiden suhde merkitysneuvotteluun interaktiohypoteesin viitekehyksessä (Ellisin 2000, 200; 2003, 86–100 perustalta).

	<i>Enemmän merkitysneuvottelua</i>	<i>Vähemmän merkitysneuvottelua</i>	<i>Tutkija</i>
<i>Tehtäväpiirre</i>			
<i>Informaation vaihtaminen</i>	Vaadittu (informaatioaukko) Motiivi kuulla puhujaa Parityö	Vapaaehtoinen (mielipideaukko) Ryhmätyö	Newton (1991) Pica & Dougherty (1985b) Foster (1998)
<i>Informaatioaukko</i>	Kaksisuuntainen	Yksisuuntainen	Long (1989) Newton (1991)
<i>Tulos</i>	Suljettu	Avoim	Long (1989) Newton (1991)
<i>Aihe</i>	Humanistis-eettinen Tuttu	Objektiivinen-spatiaalinen Vähemmän tuttu	Gass & Varonis (1984)
<i>Diskurssin laji</i>	Kertomus Kollaboratiivinen	Kuvaus Selittävä	Pica, Lincoln-Porter, Paninos & Linnel (1996)
<i>Kognitiivinen kompleksisuus</i>	Kontekstivapaa* Yksityiskohtaista informaatiota vaativa Kognitiivisesti vaativa	Kontekstiriippuvainen Vähemmän yksityiskohtaista informaatiota vaativa Kognitiivisesti vähemmän vaativa	Shortreed (1993)
<i>Tehtävän toteutus</i>			
	Tehtävän toistaminen		Plough & Gass (1993) Bygate (2001)
	Tuttu puhekuppani		Plough & Gass (1993)

* Kontekstivapaa tarkoittaa tehtävää, joka ei tarjoa kontekstuaalista tukea viestinnälle (Ellis 2000, 200).

Interaktiohypoteesi tarjoaa Ellisin (2003) mukaan teoreettisen perustan ja selvästi määriteltäviä diskurssikategorioita analysoida tehtävän suorituksessa nousevaa vuorovaikutusta. Tehtävät jaetaan esimerkiksi sen suhteen, vaativatko ne avoimen vai suljetun tuloksen. Avoimessa tehtävässä, kuten mielipideaukkotehtävässä ja yleisessä keskustelussa, oppilaat voivat vapaasti päättää ratkaisusta ja kielellisestä tuotoksesta. Suljettu tehtävä, kuten informaatioaukkotehtävä, vaatii puolestaan oppilaita tuottamaan yhden oikean vastauksen. Väitetään, että suljetut tehtävät edistävät merkitysneuvottelua todennäköisemmin kuin avoimet tehtävät, koska niissä oppilaat eivät todennäköisesti luovuta. Toisaalta taas väitetään, että suljetut tehtävät tuottavat melko me-

kaanista informaation vaihtoa ja se keskittyy sanastoon, kun taas keskustelutehtävät tuottavat pidempiä puheenvuoroja ja laajemman diskurssistrategioiden käytön. (Ks. tutkimuksista tarkemmin Ellis 2003, 83, 86–89.)

Keskustelun aihe on Ellisin (2003, 91–92) mukaan todennäköisesti vuorovaikutuksessa oppilasmuuttujien kanssa oppilaiden erotessa siinä, mistä aiheesta he ryhtyvät keskustelemaan ja minkä aiheen yhteydessä neuvottelemaan merkityksistä. Aiheen tuttuus ja tärkeys ovat ilmeisen vaikuttavia tekijöitä. Ellis kuitenkin esittää, ettei vielä voida tehdä varmoja johtopäätöksiä koskien aiheen vaikutusta oppilaiden vuorovaikutukseen. On mielenkiintoista, että Ellisin (2000, 200) taulukon mukaan tuttu aihe vaikuttaa negatiivisemmin ja vieras aihe positiivisemmin merkitysneuvotteluun, kun taas Ellisin (2003, 96) uudemmassa taulukossa asia esitetään päinvastoin. Keskustelukumppaneiden osalta myös muut tekijät kuin tuttuus vaikuttavat vuorovaikutukseen. Bygate (1998) On osoittaa puhujan roolin vuorovaikutuksessa sekä kielitaidon vaikuttavan voimakkaasti vuorovaikutukseen vierasta kieltä puhuvien välillä. Bygate (1998, 30–31) pitää mahdollisena, että puhujien rooli vuorovaikutuksessa, valtasuhteet ja kielitaito yhdessä vaikuttavat puheeseen.

Tutkimukseni tavoitteena on analysoida vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua, ei oppimista. Vieraan kielen harjoittelu koulussa tähtää luonnollisesti kuitenkin oppimiseen. Psykolingvistisessa tutkimuksessa tehtävät nähdään keinona luoda vuorovaikutusta ja merkitysneuvottelua ja tämän vuorovaikutuksen kautta tehtävien katsotaan vaikuttavan vieraan kielen oppimiseen (Ellis 2003, 74; 2000, 199). Skehan (2003, 4) selostaa tutkimuksia, joiden mukaan esimerkiksi seuraavat vuorovaikutukselliset tekijät ovat hyödyllisiä vieraan kielen oppimiselle: negatiivinen palaute; toistaminen oikeassa muodossa on tehokkaampi silloin, kun oppija on jo alkanut käyttää tiettyä kielen piirrettä; ennalta uudelleen muotoileminen on tehokkaampaa kuin uudelleen muotoilu palautteena; oma-aloitteiset uudelleen muotoilut ovat parempia; palautteen vaikuttavuuden suhteen on tärkeää, että oppija huomaa palautteen ja tunnistaa sen merkityksen.

Merkitysneuvottelua voidaan lähestyä myös viestinnällisen tehokkuuden näkökulmasta. Viestinnällinen tehokkuus viittaa Ellisin (2003, 76) mukaan siihen laajuuteen, jolla viestinnälliseen tehtävään osallistujat paneutuvat merkitysneuvotteluun ja käyttävät viestintästrategioita. Viestinnällistä tehokkuutta voidaan tutkia analysoimalla sitä, kuinka kielen merkitykseen liittyvät ongelmat ratkaistaan. Yule ja Powers (1994) tarjoavat tähän viestinnän mikro-analyysin viitekehyksen, jossa erotetaan kolme kategoriaa: sanan tarkoitteeseen liittyvää ongelmaa ei tunnisteta, ei-neuvotellut ratkaisut (tunnistamaton ongelma, vastuusta luopuminen, sattumanvarainen ratkaisu) sekä neuvotellut ratkaisut.

Interaktiohypoteesiin perustuvaan psykolingvistiseen tutkimukseen liittyy myös rajoituksia. Psykolingvistisessä tutkimuksessa kielenoppijoiden vuoro-

vaikutuksen tehokkuutta arvioidaan vertaamalla sitä vastaavaan vuorovaikutukseen natiivin kanssa ja jätetään huomioimatta mitä mahdollisia hyödyllisiä prosesseja tapahtuu vuorovaikutuksessa kielenoppijoiden kesken (van Lier 2000, 247–248). Esitetään myös, ettei ole tarpeeksi vakuuttavaa tutkimusevidenssiä osoittamaan, että merkitysneuvottelu johtaa vieraan kielen oppimiseen (van Lier 2000, 247; Swain 2000, 98). Ongelmana pidetään, että on tehty vain poikittaistutkimusta, mutta samalla todetaan pitkittäistutkimuksen ylitsepääsemätön vaikeus kontrolloida kaikkia mahdollisia vaikuttavia tekijöitä (Long 1996, 449; van Lier 2000, 248; Ellis 2003, 207).

Ellis (2003) huomauttaa, että ongelmana on myös tunnistaa, milloin merkitysneuvottelua itse asiassa tapahtuu ja mitkä sen tulokset ovat eli on kysymys tutkimuksen reliabiliteetista. Merkitysneuvottelua, kuten varmennuksia ja selvennyksen pyytämisiä, voidaan nimittäin käyttää täysin eri funktioihin diskurssissa, esimerkiksi keskustelun jatkamiseksi, mielenkiinnon osoittamiseksi tai puhujan kannustamiseksi jatkaa puhetta. Ei voida myöskään tietää, milloin viestintä on onnistunutta, sillä se, mikä näyttää onnistuneelta tulokselta, voikin olla vain teeskentelyä kuuntelijan taholta. On myös kritisoitu sitä, että interaktiohypoteesi on johtanut atomistiseen lähestymistapaan arvioida vuorovaikutusta. Siinä katsotaan, että diskurssia voidaan tarkastella staattisena produktina, jota voidaan analysoida ja jonka osia voidaan luokitella pikemmin kuin holistisena ja dynaamisena. (Ellis 2003, 80–83; ks. myös Nunan 1992.)

Väitetään myös, kuten esimerkiksi Foster (1998), että luokkahuoneissa ei tapahdu yhtä paljon merkitysneuvottelua kuin eksperimenttitutkimusten perustalta voisi olettaa. Lisäksi Foster väittää, että luokkahuoneessa merkitysneuvottelu on etupäässä sanastollista ja rajoittuu vain muutamiin oppilaisiin. Myös Lyster ja Ranta (1997) ehdottavat, etteivät uudelleen muotoilut ole erityisen yleisiä luokkahuoneessa. Lisäksi he esittävät, että oppilaat eivät huomaa saamaansa palautetta ja vaikka he huomaavat sen, he eivät tunnista sen merkitystä ja vaikka he tunnistavat palautteen merkityksen, se ei siirry heidän omaan puheeseen.

On huomattava, että taulukon 7 tutkimukset ovat verranneet tehtäviä ja tehtävän suoritusta vain yhden tehtävädimension suhteen eivätkä täten osoita, kuinka eri dimensiot ovat päällekkäisiä tai vuorovaikutuksessa keskenään, kuten Ellis (2000; 2003) esittää. Ellis väittää lisäksi, että psykolingvistinen tutkimus ei myöskään ota tehtävätekijöiden lisäksi huomioon muita tehtävän suoritukseen vaikuttavia yleisiä tekijöitä, kuten oppijatekijät, situationaaliset tekijät, opettajan rooli ja oppilaiden paneutuminen ennen tehtävää. (Ellis 2000, 200, 207–208; 2003, 100–101.)

Kokoavasti voidaan ensiksi todeta, että psykolingvistinen tutkimus on täten löytänyt joukon tehtävän suunnitelman piirteitä ja tehtävän toteutuksen piirteitä, jotka vaikuttavat systemaattisesti vuorovaikutukseen. On kuitenkin

huomattava, että tämä tutkimus auttaa ymmärtämään ainoastaan niitä potentiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen. Tehtävät voivat ainoastaan altistaa oppilaat tuottamaan tietäntyyppisesti, mutta ne eivät voi taata sitä. (Ellis 2000, 206; 2003, 101, 127; ks. myös Skehan 1998a.) Tehtäväpiirteisiin ja tehtävän suorituksen olosuhteisiin liittyy täten ennustettavuutta koskien tehtävän suoritusta. On kuitenkin huomattava, että oppilaat voivat suorittaa saman tehtävän monella eri tavalla riippuen esimerkiksi heidän aikaisemmista kokemuksistaan, tiedoistaan ja taidoistaan ja siitä, kuinka he orientoituvat tehtävään. Toiseksi, vaikka psykolingvistinen tutkimus ei pysty osoittamaan suoraa suhdetta tehtävän suunnitelman ja vieraan kielen oppimisen välillä (Skehan 1998a; Ellis 2003, 101), on Ellisin (2003, 83) mukaan kuitenkin vankka perusta uskoa, että tehtävät, jotka tarjoavat tilaisuuksia merkitysneuvotteluun, vaikuttavat ainakin joidenkin kielen aspektien oppimiseen.

5.3.8 Pedagogisia seurauksia

Konstruktivistinen oppimiskäsitys luonnehtii oppimisen teoriaa, oppimistekniikoita ja yleistä pedagogista lähestymistapaa (Howe & Berv 2000, 19–40). Konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ei Puolimatkan (2002, 241, 258–261) mukaan kuitenkaan seuraa mitään tiettyä opetusnäkemystä eikä se tarjoa suoria ohjeita siitä, miten eri aineita tulisi opettaa, mutta se tarjoaa vihjeitä käytännön opetustyön monipuolistamiseksi. Konstruktivistinen oppimiskäsitys liittyy vahvasti vieraan kielen opetukseen ja opiskeluun. Seuraavat kognitiivis-konstruktivistisen ja sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset ovat liitettävissä viestinnälliseen kieltenopetukseen.

Oppilaskeskeinen opetus

Konstruktivistisen opetuksen etiikkaan kuuluu Puolimatkan (2002, 247) mukaan keskeisenä oppilaan yksilöllisyyden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. Pedagogisesta näkökulmasta katsoen tämä johtaa oppilaskeskeiseen opetukseen ja oppilaan omaehtoiseen opiskeluun. Oppilaskeskeisessä opetuksessa luotetaan aktiiviseen ja itseohjautuvaan oppilaaseen (Kohonen 1992, 31–33; Nunan, 1992, 2). Nunan (1992, 2–3) esittää, että oppilaskeskeistä lähestymistapaa puoltavat sekä filosofiset syyt että monet oppimisprosessia koskevat tutkimukset, jotka osoittavat oppilaiden erilaisuuden koskien oppimistapaa. On huomattava, että opetuksen oppilaskeskeisyys on vastakohta opettajakeskeisyydelle mutta ei opettajajohtoisuudelle.

Oppilaan aktiivinen toiminta ja valikoiva tarkkaavaisuus

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksen mukaan oppiminen on ensisijaisesti oppilaan oman toiminnan tulosta. Oppimiseen vaikuttaa se, mitä oppilas tarkkailee, tulkitsee ja tekee. (esim. von Wright 1992, 20–21; Dougiamas 1998, 5.) Katsotaan, että oppilaan ja opettajan aikaisempiin opetus-, opiskelu- ja oppimiskokemuksiin perustuvat skeemat asiasta tai tapahtumasta säätelevät heidän kiinnostuksen ja tarkkaavaisuuden suuntautumista, havaintojen tulkintaa sekä etenemistä koskevia odotuksia (ks. esim. Lehtinen ym. 1991, 27–28; von Wright 1992, 16). Tärkeäksi tekijäksi opetuksessa nouseekin sekä opettajan että oppilaiden valikoivan tarkkaavaisuuden suuntautuminen. Oppilaiden tarkkaavaisuuden suuntaaminen on olennainen osa opettajan pedagogista taitoa. (Rauste-von Wright 1994, 6, 87, 131–133; von Wright 1996.) Tärkeää on se, mitä oppilas tekee opiskellessaan. Onkin huomattava, etteivät vieraan kielen harjoittelun määrä, harjoitteluun käytetty aika eikä tehtävän vaikeus näytä tutkimusten mukaan olevan sellaisenaan ratkaisevia tekijöitä oppimisessa, vaan ratkaisevaa on se, mitä ja miten harjoitellaan (Ellis 1985; 1994; Kristiansen 1992). Opettaja pystyy vaikuttamaan merkittäväällä tavalla oppilaiden toimintaan, opiskeluun ja harjoitteluun, sekä tarkkaavaisuuden suuntautumiseen tarjoamallaan tehtävillä.

Oppilaan itseohjautuvuus ja itsereflektiivisyys

Oppilaan itseohjautuvuuteen²⁴ perustuva opetusmalli on Puolimatkan (2002) mukaan konstruktivistisen opetuskäsityksen perusmuoto. Se perustuu oppilaan aktiivisuuteen ja omaehtoisuuteen ja antaa oppilaalle vapauden itse ohjata opiskeluprosessiaan sen sijaan että annetaan valmiita malleja ja vastauksia. (Puolimatka 2002, 23, 252; ks. myös Säljö 2000, 58–59.) Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 245) liittää itseohjautuvuuteen omien opintojen suunnittelun, aloitteisuuden oman opiskelun suhteen ja kriittisen ja kommunikatiivisen tiedostamisprosessin. Itseohjautuvuus kuvaa oppilaan asennetta opiskeluun ja kasvavaa vastuuta omasta opiskelustaan. Tärkeä edellytys itseohjautuvalle opiskelulle on, että oppilas on tietoinen omasta opiskelustaan ja ymmärtää siihen sisältyviä prosesseja. (Ks. Kohonen 1992, 23–24; ks. myös Lehtinen ym. 1991, 56–57, 70; Gaffney 1992, 9.) Vieraissa kielissä opiskelemaan oppiminen on ennen kaikkea sitä, että opitaan käyttämään mahdollisimman tar-

²⁴ Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä ja erityisesti 1990-luvun kirjallisuudessa (esim. Kohonen 1992; von Wright 1992; Hakkarainen ym. 1999; Puolimatka 2002) puhutaan lähes yksinomaan esimerkiksi itseohjautuvasta oppimisesta ja oppimaan oppimisesta. Tässä orientaatioltaan didaktisessa tutkimuksessa ovat kuitenkin käsitteet itseohjautuva opiskelu ja opiskelemaan oppiminen usein sopivampia vastineita, joita käytän tässä työssä lähteitänä täten soveltaen (ks. luku 3.2).

koituksenmukaisia ja tehokkaita harjoittelutapoja, opiskelustrategioita, uutta viestintää opeteltaessa, sovellettaessa ja vanhaa kerrattaessa, kuten Kristiansen (1998, 23–24, 226–227) painottaa. Koululla on tässä suuri haaste, mihin Hakkarainen ym. (1999, 167) myös viittaavat, luoda edellytykset sellaisille opiskelemaan oppimisen taidoille, joiden varassa oppilaan toiminta kehittyy hänen itsensä ohjaamaksi prosessiksi pelkän ulkoapäin ohjautumisen sijaan.

Oppilaan itsereflektiivisyydessä, kuten itseohjautuvuudessaakin, on kysymys metakognitiivisista taidoista ja oppimaan oppimisesta tai tutkimukseni didaktisen orientaation mukaisesti ilmaistuna opiskelemaan oppimisesta. Von Wright (1992, 27–28) esittää, että ei ole olemassa yleistä oppimaan oppimisen taitoa, mutta esimerkiksi oman oppimisprosessin reflektointi voi edistää oppimisen edellytyksiä (von Wright 1992). Oppilaiden näyttää olevan vaikea ymmärtää omaa oppimistaan (Berry & Sahlberg 1993, Sahlbergin & Leppilammen 1994, 24 mukaan). Itsereflektiiviset taidot vaativat harjoittelua ja niitä voidaan opettaa ohjaamalla oppilaita pohtimaan ja perustelemaan toimintaansa ja käsityksiään myönteisessä opiskeluympäristössä, esimerkiksi ryhmissä, jolloin oppilaat tulevat tietoisiksi sekä omasta että toisten ajattelusta ja toiminnasta (ks. esim. Kohonen 1992, 14–15; von Wright 1992, 26–27, 37; 1996; Huttunen 1998, 133–134).

Oppilaat eivät kuitenkaan aina näe opiskelun ja oppimisen reflektointia mielekkäänä. Wenden (1987b, 164–165) toteaa tutkimuksessaan, että suurin osa vieraan kielen opiskelijoista ei pitänyt erillistä metakognitiivisen tietoisuuden kehittämistä oppimisprosessin reflektoinnin muodossa relevanttina. Wenden ehdottaakin oppijakoulutuksen, eli opiskelemaan ohjaamisen, integroimista muuhun opiskeluun. Legutken ja Thomasin (1991, 283) mukaan tarvitaan kuitenkin myös erillistä harjoitusta kognitiivisissa ja metakognitiivisissa strategioissa. Oppimaan, tai pikemminkin opiskelemaan, oppimisen ohjaaminen vaatii opettajan aktiivista panosta reflektointitilanteiden luomisessa ja ohjaamisessa sekä palautteen antamisessa (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 34–35; Kristiansen 1998, 23–24).

Hakkarainen ym. (1999, 182) kritisoivat itseohjautuvan oppimisen mallia siitä, että se on ”tuhoisa sellaisille oppilaille, jotka eivät pysty itse säätelemään oppimistaan”. Oman oppimisen säätely onkin haastava tehtävä kenelle tahansa. Oman opiskelun sääteleminen on tavoitteena realistisempi. Itseohjautuvuuteen perustuva opiskelu on kuitenkin usein vaikeaa esimerkiksi sellaisille oppilaille, joiden aikaisemmat tiedot ja/tai taidot ovat heikot tai ennakkoasenteet opiskeluun ovat kielteiset.

Ajattelua ja ymmärtämistä vaativat tehtävät

Konstruktivistisen käsityksen mukaan ymmärtäminen on avaintekijä oppimisessa. Piaget’laisen käsityksen mukaan opettajan tulee luennoimisen sijaan tukea oppilaan omaa aktiivista toimintaa, joka edellyttää ymmärtämistä ulkoa

opetteluun sijaan (von Wright 1992, 13–14; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 119; Säljö 2000, 49, 58–61, 64; Puolimatka 2002, 253). Jos oppilas on tietoinen siitä, mitä hän kulloinkin opittavasta asiasta ymmärtää/osaa tai ei ymmärrä /ei osaa, auttaa se tekemään relevantteja kysymyksiä ja hakemaan relevanttia tietoa (von Wright 1992, 22–23). Ymmärtäminen edellyttää tiedon syväprosessointia (vs. pintatason prosessointi, jonka tavoitteena on esim. ulkoa oppiminen), joka liittyy kognitiivisen oppimiskäsityksen keskeisiin väitteisiin. On tärkeää, että vieraan kielen harjoittelu edellyttää syväprosessointia, elaboraatioita useampaan tilanteeseen liitettyinä, koska syvemmät ja organisoidummat prosessit jättävät syvempiä ja useampia muistijälkiä (Lehtinen ym. 1991, 53–54; ks. myös Rauste-von Wright & von Wright 1994, 21–22, 37, 124).

Prosessoinnin syvyys liittyy oppimisen strategioihin, niihin laadullisesti erilaisiin tapoihin, joilla oppilaat opettelevat uutta asiaa tai taitoa. Oppilaan käyttämästä strategiasta ei riipu vain, miten paljon hän oppii, vaan myös mitä hän oppii. (von Wright 1992, 21.) On lukuisia sellaisia oppimisstrategioita, joita voidaan oppia käyttämään tietoisesti (ks. esim. Wenden 1987b). Kielten-opettajalla on täten mahdollisuus esimerkiksi tarjoamallaan tehtävillä ohjata oppilaita käyttämään hyödyllisiä opiskelustrategioita, joista parhaassa tapauksessa tulee heidän oppimistrategioita.

Kieliaineksen harjoittelu viestinnällisinä kokonaisuuksina

Skeemateoriasta (Bartlett 1932/1995), jonka mukaan tieto tallentuu muistiin hierarkkisesti jäsentyneinä kokonaisuuksina, skeemoina, on seurauksia vieraan kielen opetukseen. On tärkeää organisoida opittava aines systemaattisesti ja kytkeä se rikkaaseen mielikuvien verkostoon, jolloin syntyy monia muistihakupolkuja (von Wright 1992, 10). Skeemateoriaa hyödynnetään vieraan kielen opetuksessa esimerkiksi silloin, kun oppilaat harjoittelevat opittavaa kieliaineesta viestinnällisinä kokonaisuuksina moniin konteksteihin liittäen eikä irrallisina sanoina tai rakenteina ilman viestinnällistä asiakontekstia. Harjoittelussa oppilailla tulee olla mahdollisuus käyttää omaa mielikuvitustaan ja kytkeä opiskeltava kieliaines omiin assosiaatioihin. Skeemateorian sovelluksiin kuuluu myös oppilaiden aikaisempien opiskelu- ja oppimiskokemusten sekä vieraan kielen tietojen ja taitojen huomioiminen ja hyödyntäminen tehtävissä.

Kontekstisidonnaisuus

Oppiminen on konstruktivistisen käsityksen mukaan aina sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tietoa opitaan ja käytetään. On huomattava, että konteksti ei viittaa pelkästään opiskelukontekstin ulkoiseen asiayhteyteen vaan myös siihen sisäiseen asiayhteyteen kuten esimerkiksi mielentilaan, jossa opiskel-

laan. Opiskelun ja oppimisen tilannesidonnaisuudella on pedagogisia seurauksia. Keskeiseksi kysymykseksi nousee, millaista opetuksen, opiskelun ja harjoittelun on oltava, että oppilas pystyy käyttämään oppimaansa eri tilanteissa ja myös soveltamaan sitä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan siirtovaikutukselle luodaan edellytyksiä, kun uusi tieto kytketään jo opiskeluvaiheessa mahdollisimman rikkaaseen tietoverkostoon, sillä näin tiedolle syntyy samalla useampia muistihakureittejä. Positiivisia tuloksia on saatu, kun tietoja ja taitoja harjoitellaan riittävän paljon mahdollisimman monissa ja vaihtelevissa tilanteissa, jotka liittyvät oppilaan omaan minään ja elämänpiiriin ja vastaavat tietojen ja taitojen tulevaa käyttökontekstia oppilaan omassa elämässä koulun ulkopuolella. (ks. von Wright 1992, 18, 24–26; 1996, 9–12; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33, 46, 48, 127–128; Kristiansen 1998, 34; ks. myös Järvelä & Niemivirta 1997.)

Opettajan ja oppilaan roolit

”Läraren öppnar dörren, men du måste stiga in själv.”
(Kinesiskt orspråk)

Opettajan rooliin kuuluu von Wrightin (1992) mukaan virittää ja ohjata oppilaiden tiedon rakentamista, antaa virikkeitä ja malleja, tuottaa kognitiivisia konfrontaatioita ja toimia ratkaisujen fasilitaattorina. Opettajalta vaaditaan sekä oman että oppilaiden oppimisen, ja opiskelun, ymmärtämistä sekä arvo maailman tunnistamista. (von Wright 1996, 9–12; ks. myös Puolimatka 2002, 44, 239.) Opettaja on palautteen antaja sekä oppimisen, ja opiskelun, kokonaisprosessin suunnitelmallinen ohjaaja (Puolimatka 2002, 245). Näiden opettajan asiantuntemukseen ja ammattitaitoon kuuluvien tekijöiden perusedellytyksenä on aineen- ja sisällönhallinta. Opettaja on Rauste-von Wrightin (1997, 33–35) mukaan oman alansa asiantuntija, jolla on ”selkeä käsitys siitä, millaista osaamista (*competence in action*) hänen opetuksensa tulisi mahdollistaa”. Ja koska oppiminen, ja opiskelu, on vuorovaikutusprosessi, opettaja tarvitsee suuressa määrin myös ihmissuhdetaitoja (Puolimatka 2002, 246).

Oppilas on puolestaan aktiivinen osallistuja, oman opiskelu- ja oppimisprosessinsa subjekti, jolta odotetaan itseohjautuvuutta ja vastuun ottamista omasta opiskelustaan, opiskelutaitoja, sosiaalisia taitoja ja viestintätaitoja (ks. Kohonen 1992, 23–24, 31). Maltillinen konstruktivismi (vs. radikaali konstruktivismi) ei sulje pois opettajan tiedollista ja ohjaavaa auktoriteettia, sillä ”opiskelijan aktiivisuudella ei ole pedagogista itsetarkoitusta” (Rauste-von Wright 1997, 20). Opettaja on täten vastuussa opiskeluympäristön rakentamisesta eikä hän jätä oppilasta vaille tukea ja ohjausta. Myös esimerkiksi Hakkarainen ym. (1999, 182) suosittelevat jaettua kontrollia, jossa opettaja tarjoaa opetuksellista tukea, jota vähitellen puretaan oppilaiden itsesääätelytaitojen

kehittyessä. Samoin Puolimatka (2002, 287, 291) esittää, että oppilaiden ajatusrakennelmia ei voida hyväksyä kritiikittä vaan oppilasta on autettava näkemään niiden puutteita ja kehittämään niitä paremmin todellisuutta vastaavaksi. Gaffney (1992, 9) esittää määritelmän opettajan ja oppilaan vastuusta oppimisen suhteen, joka sovellettuna didaktiseen viitekehykseen kuuluu: opettaja on vastuussa oppilailleen tarjoamaan heille hyviä tilaisuuksia opiskella ja oppilaat ovat vastuussa hyväksymään nämä opiskelutilaisuudet.

Opetustilanteet ovat tyypillisesti vaihtelevia ja opettajien ja oppilaiden on sopeuduttava niissä erilaisiin rooleihin. Mononen-Aaltonen ja Tella (2000, 730) kuvaavat tällaista tilannetta Willisin (1995) *dual stance* -näkökulmaan tukeutuen kaksoisasetelmaksi, jonka sekä opettajat että oppilaat joutuvat omaksumaan.

”Kaksoisasetelmassa opettaja on yhä ”kesküsnnäyttämöllä” näyttelijänä, mutta samalla sivussa, näyttämön laidalla, tarkkailemassa ja ohjaamassa opetus–opiskelu–oppimisprosessia ja koko tilannetta. Opettaja on siis sekä näyttelijä, ohjaaja että katselija ja kriitikko. Mutta niin on oppilaskin, joka esittää omaa oppilaan rooliaan, mutta samalla analysoi tietoisesti opiskeluprosessiaan.”

Konstruktivistisiin perusajatuksiin kuuluu, että ihmisellä on vapaus määrätä omat päämääränsä ja toimia niiden mukaan. Tästä voi Puolimatkan (2002, 287) mukaan seurata opetukselle kaksi vastakkaista lähestymistapaa: painopiste voi olla joko oppilaan vapaudessa tai opettajan vapaudessa. On mielenkiintoista, että kasvatusta ja opetuskeskustelussa yleisesti esitetty huoli on koskenut nimenomaan oppilaan eikä opettajan vapautta.

Sosiaalinen ja verbaalinen vuorovaikutus

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta ja sosiaalisen vuorovaikutuskontekstin merkitystä oppimisessa. Oppimista tarkastellaan siinä osana sosiaalista prosessia. (von Wright 1992, 26, 37.) Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisessa opetuksessa painotetaan keskusteluita, yhteistoimintaa ja osallistumista (Leino & Leino 1997, 45; Puolimatka 2002, 71; ks. myös Järvelä & Niemivirta 1997). Wood ym. (1995) esittävät, että sosiokonstruktivistisen opetusstrategioiden mukaan opetus liitetään oppilaalle mielekkäisiin konteksteihin, joissa oppilailla on tilaisuus neuvotella merkityksestä yhteistoiminnallisissa pienryhmissä. Kun oppilaat työskentelevät pareissa tai ryhmissä ja kun tehtävä ”pakottaa” oppilaat olemaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa tietoa hakiessaan ja sitä työstäessään, toteutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa interaktiivinen oppilaskeskeisyys.

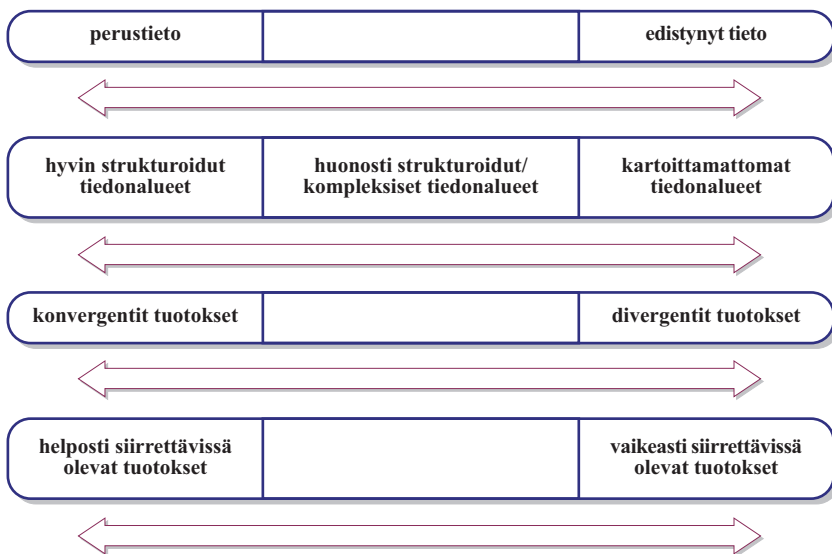
Hedelmällisten vuorovaikutustilanteiden syntyminen luokkahuoneessa vaatii oppijakoulutusta sekä turvallisen ja rohkaisevan ilmapiirin luomista.

Esimerkiksi Puolimatka (2002) tähdentää, että opettajan ensimmäinen tehtävä on luoda oppilaisiin vuorovaikutuksellinen suhde, joka rohkaisee oppilaita ilmaisemaan itseään. Aito (dialogisen viestinnän) vuorovaikutus perustuu avoimuuteen ja toisten mielipiteiden kunnioittamiseen. Jokaisen oppilaan pitää voida osallistua keskusteluun ja ilmaista mielipiteensä. Puolimatka muistuttaa lisäksi, että oppilaan kyky keskustelemaan osallistumiseen kehittyy vähitellen. (Puolimatka 2002, 254, 276–278.) Tämä viittaa oppilaiden opiskeleluun ohjaamisen tarpeellisuuteen.

Lopuksi

Konstruktivistiset käsitykset eivät ole helposti toteutettavissa opetuskäytännössä. Kun opetuksen lähtökohtana on oppilaiden erilaiset valmiudet, opettajan haasteena on tuntea oppilaan aikaisemmat kokemukset, tiedot ja taidot, sillä ne määräävät oppilaan intressejä, asenteita, ennakkokäsityksiä, tavoitteita ja toimintatapoja uuteen tehtävään ryhdyttäessä. Katsotaan, että kaikki eivät opi samalla tavalla samoja opetus- ja opiskelutapoja käyttämällä, koska jokaisen oppilaan aikaisemmat tietorakenteet, ovat erilaisia. Opetuksessa ongelmana on ottaa huomioon kunkin oppilaan yksilöllinen tapa konstruoida oma tietonsa. Opettajan haasteena on tuntea oppilaiden erilaiset oppimistyyli- ja strategiat ja luoda niihin sopivia tehtäviä. (von Wright 1992, 19–20; Raus- te-von Wright & von Wright 1994, 121–123; Järvelä & Niemivirta 1997; Howe & Berv 2000, 19–40.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen käytäntöön edellyttää täten opettajalta ensinnäkin hyvää oppilaantuntemusta ja toiseksi pedagogista taitoa järjestää erilaisille oppilaille sopiva opiskelu ympäristö. Käytännön opetustilanteet koulussa asettavat kuitenkin näille haasteille omat painavat rajoituksensa.

Konstruktivistista vieraan kielen opetusta ja opiskelua voidaan tarkastella Cole'n (1992) käsitejatkumolla (kuvio 10), kuten Tella (1993, 82–85) tekee. Jatkumon vasen reuna, objektivismipää, edustaa traditionaalista kieltenope- tusta drillein ja atomistisine kieliopin käsittelyineen taustalla tiedonsiirtä- misen näkökulma. Oikea reuna, konstruktivismipää, edustaa diffuusia, jäsen- tymätöntä tietoa ja luovaa tuottamista, joka ei ole yksiselitteisesti tulkitta- vissa.



Kuvio 10. Moniperspektiivinen käsitejatkumo (Cole 1992, 28).

Cole (1992) vertaa jatkumon objektivismipäätä siihen, että kaikki oppilaat rakentavat opettajan antaman mallin mukaan samanlaisia elementtitaloja. Konstruktivismipäätä edustavassa opetuksessa oppilaiden sallitaan tuottaa luovempia ratkaisuja ja elementtitalot alkavat saada hyvin erilaisia muotoja vaihdellen arkkitehtonisesti upeista linnoista vaatimattomampiin mökkeihin ja jopa 'hökkeleihin'. Tellan (1993, 83) mukaan opettajan tehtävänä on ohjata niitä oppilaita, joilla on vaikeuksia rakentaa talonsa, "tuhoamatta kuitenkaan niitä luovuuden ituja, joita hänen tuotokseensa saattaa sisältyä". Cole'n (1992) metaforaan rinnastaen oppilaiden omaehtoinen viestinnällinen suullinen skeema- ja elaborointiharjoittelu tuottaa vaihtelevaa viestintää vuolaasta, ilmaisurikkaasta ja persoonallisesta kerronnasta lyheen ja hapuilevaan repliikkiin. Mutta Tellan (1993) hengessä ilmaistuna, oppilaan vaatimattominkin ilmaisu on arvokas ja oppilasta on tuettava ja kannustettava eteenpäin. Keskeinen kysymys on, kuten Tella (1993, 83) toteaa, kuinka pitkälti oppilaat pystyvät ja heidän sallitaan olla oman tietonsa arkkitehtejä. Opettajan on täten ratkaistava, kuinka paljon oppilas tarvitsee apua ja rohkaisua.

Konstruktivismista seuraa Dougiamasin (1998) mukaan, että opetusta voidaan tarkastella opettajan ja oppilaiden välisenä yhtä hyvin kuin oppilaiden välisenä viestintäkeinona. Hyvään oppimiseen tähtäävä viestintäprosessi edellyttää enemmän kuin vain materiaalin ja ongelmien tarjoamista ja vastusten hyväksymistä. Dougiamas esittää konstruktivismin pedagogiset seura-

ukset viitenä kohtana: 1) Oppilailla on luokkaan tullessaan aikaisempaan kokemukseen ja oppimiseen pohjautuva maailmankuva, joka vaikuttaa heidän tulkintoihinsa ja havaintoihinsa. 2) Käsitysten muuttaminen vaatii työtä. 3) Oppilaat oppivat yhtä hyvin toisiltaan kuin opettajalta. 4) Oppilaat oppivat paremmin tekemällä. 5) Kaikilla pitää olla tilaisuus saada oma ääni kuuluviin, sillä se edistää uusien ajatusten konstruktointia. Oppilaat nähdään täten aktiivisina merkitysten rakentajina ja opetuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä oppilaat osaavat tuottaa ja miten he osaavat tehdä yhteistyötä pikemmin kuin, mitä faktatietoja ja taitoja he osaavat esittää. (Dougiamas 1998, 14.) On huomattava, että Dougiamasin esittämiin konstruktivismin pedagogisiin seurauksiin sisältyy myös oppilaiden vuorovaikutuksen ja yhteistyön huomioiminen.

5.4 Sosiokulttuurisuus

Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen on sosiaali- ja kulttuurinen vuorovaikutusprosessi, johon sisältyy keskeisinä toisiinsa kytkeytyvinä käsitteinä vuorovaikutus, välitteisyys ja sosiokulttuurinen konteksti. Ihmisen oppimisen katsotaan tapahtuvan artefaktien välittämänä konkreettisissa toiminnoissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiokulttuurinen perspektiivi kognitioon, oppimiseen ja kieleen kytkeytyy ensisijaisesti Vygotskyn ajatteluun mutta vahvasti myös esimerkiksi A. N. Leontievin, Bahtinin ja Wertschin ajatteluun. (Ks. esim. Alanen 2000, 96–102; Lantolf 2000a, 1–2, 7; van Lier 2000, 254; Säljö 2000, 20, 81–82.) Sosiokulttuurista suuntausta kutsutaan myös uusvygotskylaiseksi konstruktivismiksi (Wertsch 1985) ja kulttuuriseksi konstruktivismiksi (Dougiamas 1998, 9). Se on rinnastettavissa myös ekologiseen lähestymistapaan (van Lier 2000).

5.4.1 Keskeisiä painotuksia

Kehityksen interpsykologinen ja intrapsykologinen taso

Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen teorian peruslähtökohtana on lapsen kulttuurisen kehityksen yleinen geneettinen laki, jonka mukaan jokainen toiminta lapsen kehityksessä esiintyy kaksi kertaa: ensin interpsykologisella (intermentaalaisella), sosiaalisella tasolla ja sitten intrapsykologisella (intra-mentaalaisella), sisäisellä tasolla. Interpsykologisella tasolla yksilön kehitystä ohjaavat ympäristössä olevat ihmiset ja kulttuuriset artefaktit, kuten kieli. Kehityksen edetessä intrapsykologiselle tasolle yksilö saavuttaa itse kontrollin omasta sosiaalisesta ja kognitiivisesta toiminnastaan. Yksilön kehityksen katsotaan täten tapahtuvan toisten säätelyn ja sisäistämisen kautta itsesääte-

lyyn. Jokaisen korkeamman henkisen toiminnan katsotaan olevan alkujaan sosiaalista toimintaa, ennen kuin siitä tulee sisäistä toimintaa. (ks. esim. Antón & DiCamilla 1999, 234; Lantolf 2000a, 6, 17; Ohta 2000, 53; Saljö 2000, 105, 231, 236.) Uusien taitojen kehitykseen katsotaan täten kuuluvan sekä sosiaalinen että psykologinen ulottuvuus. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan yksilöllisellä tasolla tapahtuva oppiminen perustuu sosiaalisen ja verbaalisen vuorovaikutuksen kautta kollektiivisella tasolla tapahtuvaan oppimiseen.

Lähikehityksen vyöhyke

Yksilön toimintojen siirtyminen interpsykologiselta tasolta intrapsykologiselle tasolle liittyy kiinteästi Vygotskyn (1978) laajalti vaikuttaneeseen lähikehityksen vyöhykkeen käsitteeseen (*zone of proximal development*, ZPD), joka on sosiokulttuurisen teorian avainkäsite. Vygotsky määrittelee lähikehityksen vyöhykkeen erona sen kehityksellisen suoritustason välillä, jonka lapsi jo hallitsee itsenäisesti ilman ulkoista tukea, ja sen korkeamman potentiaalisen suoritustason välillä, johon lapsi pystyy jonkun ulkoisen välitteisyyden muodon avulla kuten aikuisen ohjauksessa tai yhteistoiminnassa osaavampien vertaisten kanssa. Lähikehityksen vyöhyke määrittelee Vygotskyn mukaan niitä toimintoja, jotka eivät ole vielä kypsyneet mutta ovat kypsymässä. Sosiaalisten vuorovaikutusprosessien sisäistäminen eli toimintojen siirtyminen interpsykologiselta (sosiaaliselta) tasolta intrapsykologiselle (kognitiiviselle) tasolle tapahtuu juuri lähikehityksen vyöhykkeen alueella. (Vygotsky 1978, 86.)

Lähikehityksen vyöhykkeellä oppija pystyy suorittamaan yli oman kompetenssitasonsa toisen avustuksella ja kehityksen edetessä hän pystyy yhä itsenäisempään toimintaan (esim. Ohta 2000, 62). Lähikehityksen vyöhyke on täten metafora, joka selittää eroa yksilön todellisen ja potentiaalisen kehitystason välillä (Ellis 2003, 179) ja metafora, joka selittää esimerkiksi kielen omaksumisen ja sisäistämisen (Lantolf 2000a, 17). Kuten Ellis (2003, 180) esittää, lähikehityksen vyöhyke selittää, miksi oppija ei pysty suorittamaan esimerkiksi joitakin vieraan kielen rakenteita, olipa ulkoinen välitteisyys mitä tahansa ja miksi hän pystyy suorittamaan joitakin rakenteita sosiaalisen avun turvin mutta ei yksin.

On huomattava, että Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite näyttää alunperin viittaneen nimenomaan käsitteiden oppimiseen, mutta sitä on tulkittu länsimaissa niin, että sen katsotaan koskevan oppimista yleensä (Tella & Mononen-Aaltonen 1998, 33). Tutkijat ovat soveltaneet Vygotskyn ajatuksia laajempiin opettamisen ja oppimisen alueisiin kuten esimerkiksi vieraan kielen oppimistilanteisiin (ks. Ohta 2000, 55). Toiseksi on huomattava, että Vygotsky liitti lähikehityksen vyöhykkeen alun perin nimenomaan lapsen kehitykseen, joka tapahtuu vuorovaikutussuhteessa aikuisen kanssa olettaen

siten auttavan osapuolen olevan aikuinen ja oppijan lapsi. Nykyään katsotaan kuitenkin, että kognitiivinen kehitys tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä läpi koko elämän, kuten esimerkiksi Antón ja DiCamilla (1999, 234) toteavat, eikä vain lapsuudessa. Nykyään lähikehityksen vyöhyke on laajennettu koskemaan myös vertaisten kesken tapahtuvaa vuorovaikutusta (*peer interaction*). Esimerkiksi Lantolf (2000a, 17–18) esittää, että nykyään ollaan taipuvaisia näkemään lähikehityksen vyöhyke laajempana kuin ekspertti–noviisivuorovaikutuksena. Hänen mukaansa näyttää selvältä, että yhdessä työskentelevät ihmiset pystyvät yhdessä rakentamaan konteksteja, joissa eksperttiyys nousee ryhmän piirteeksi. Tella ym. (2001) puhuvat tässä yhteydessä hajauteudesta, jaetusta tai yhdistetystä asiantuntijuudesta lähtökohta-ajatuksenaan, että yhden ihmisen tietämys on rajallista ja että yhteisössä olevien henkilöiden yhteistyö merkitsee syvempää tietämystä kuin heidän erilliset eksperttiinsä. Tutkimukset (esim. Donato 1994; Ohta 1995; Antón & DiCamilla 1999; Ohta 2000) vieraissa kielissä osoittavatkin, että opiskelijoiden eritasoinen kompetenssi mahdollistaa lähikehityksen vyöhykkeen ilmenemisen vertaisvuorovaikutuksessa, joissa ei ole varsinaista todellista eksperttiä. Esimerkiksi Ohtan (2000) tutkimus tarjoaa näyttöä siitä, kuinka luokkahuonevuorovaikutus edistää vieraan kielen oppimista lähikehitysvyöhykkeellä ja yhteistoiminnan tuloksena toinen opiskelija pystyy suorittamaan sen, mitä hän aluksi ei osannut tehdä yksin ilman tukea.

Vuorovaikutus, dialogi ja käytännön toiminta

Oppiminen tapahtuu Vygotskyn mukaan sosiaalisten, historiallisten ja kulttuuristen toimintojen kautta (van Lier 2000, 254). Sosiaalinen vuorovaikutus, dialoginen viestintä ja käytännön toiminta ovat sosiokulttuurisen käsityksen mukaan keskeisiä käsitteitä selittämään oppimista sekä kollektiivisella että yksilöllisellä tasolla. Katsotaan, että ihminen oppii osallistumalla käytännön toimintaan viestinnällisessä vuorovaikutuksessa (Wertsch 1985). (Säljö 2000, 37, 47, 63, 230, 232, 236.) Yksilön oppimisen ja kehityksen katsotaan toteutuvan diskurssissa (Roebuck 2000, 82) ja vuorovaikutuksessa, eli dialogisesti Bahtinin ajattelun mukaisesti (Platt & Brooks 2002, 370). Oppiminen on sosiokulttuurisen käsityksen mukaan toiminnallista, kokemuksellista ja sosiaalista, kuten Eteläpelto (2002, 22) esittää. Tiedon lähteen katsotaan olevan sosiaalisessa toiminnassa ja siinä diskurssissa, johon yksilö osallistuu, eli pään ulkopuolella. Tieto kytketään lisäksi sen käyttöön siten, että sosiokulttuurisen käsityksen mukaan tiedoksi voidaan kutsua vain sellaista, jota pystytään käyttämään toiminnassa. (Säljö 2000, 21, 122–125, 152.) Ellis (2003, 176) esittääkin, että sosiokulttuurisessa käsityksessä jako vieraan kielen tiedon ja käytön välillä hämärtyy, koska katsotaan, että tieto on käyttöä ja käyttö tuo tietoa.

Välitteisyys

Sosiokulttuuriseen käsitykseen kehityksestä ja oppimisesta sisältyy keskeisenä käsitteenä välitteisyys. Vygotskyn (1978) mukaan ihmisen sosiaalinen ja henkinen toiminta ja kehitys tapahtuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuuristen fyysisten ja/tai älyllisten artefaktien välittämänä. Artefaktit ovat sosiokulttuuristen olosuhteiden tuotteita. Fyysisiä artefakteja edustavat esimerkiksi joku materiaallinen väline tai oppilaille annettu tehtävä. Älylliset artefaktit viittaavat symbolisiin välineisiin, joista tärkein on kieli. Vygotskyn teorian mukaan kieli nähdään sekä keinona toteuttaa sosiaalinen vuorovaikutus että keinona ohjailla kognitiivista toimintaa kuten vieraan kielen oppimista toisten kautta sosiaalisena puheena ja itsen kautta yksityisenä puheena (*private speech*) (ks. luku 5.4.3) ja sisäisenä puheena (*inner speech*) eli ajatteluna. (ks. myös esim. Antón & DiCamilla 1999, 245; Ellis 2003, 176.) Swain (2000, 104) ilmaisee, että kieli välittää sekä fyysisiä että henkisiä toimintoja ja kieltä pidetään samanaikaisesti kognitiivisena toimintana ja sen tuotteena.

Mielenkiintoisen näkökulman artefakteihin esittää Wells (1999a, 334), joka tähdentää, että teoria voidaan nähdä tutkijan lähikehityksen vyöhykkeenä, välineenä joka tukee (*scaffolds*) tutkijan pyrkimystä rakentaa merkitystä. Tutkijoiden teoriat ovat Wellsin mukaan artefakteja ja kuten kaikki artefaktit ne ovat niiden olosuhteiden tuotteita, joissa ne on luotu ja siksi niihin pitää suhtautua, ei pysyvänä totuutena vaan ajattelua tukevinä välineinä ja parannettavissa olevina.

Kieli verbaalisena vuorovaikutuksena ja sosiaalinen vuorovaikutus kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. Sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistaa verbaalisen vuorovaikutuksen ja verbaalinen vuorovaikutus puolestaan välittää sosiaalista vuorovaikutusta, jotka yhdessä välittävät kognitiivista toimintaa kuten vieraan kielen oppimista. Tarkastelen sosiaalista ja verbaalista vuorovaikutusta vieraan kielen oppimisen välittäjinä luvuissa 5.4.2. ja 5.4.3.

Sosiokulttuurinen konteksti

Keskeinen sosiokulttuurinen ajatus on, ettei yksilön oppimista voida tarkastella eikä ymmärtää erillään sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstistaan (Lantolf 2000a, 8, 14–15; ks. myös Watson-Gegeo 2004, 338). Säljön (2000) mukaan ihmisen ymmärrys ja toiminnat ovat osa kontekstia ja luovat kontekstia. Sosiokulttuurinen konteksti ymmärretään laajasti ja siihen sisältyvät myös kulttuuriset artefaktit (Dougiamas 1998, 9).

Vygotsky (1978) korostaa voimakkaasti kulttuurin merkitystä yksilön oppimisessa ja kehityksessä. Vygotskyn ajattelun mukaisesti tieto on aina kulttuurin ja sosiaalisen historian värjäämää (Glassman 2001, 3). Kulttuurin katsotaan Säljön (2000) mukaan sisältävän keskenään vuorovaikutuksessa olevia artefakteja ja viittaavan niihin ajatuksiin, arvostuksiin, tietoihin ja muihin

resursseihin, joita ihminen omaksuu ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Diskurssia, jossa yksilön oppiminen ja kehitys tapahtuvat, määrittävät voimakkaasti käytännöllinen, sosiaalinen, historiallinen ja kulttuurinen konteksti sekä yksilön sosiokulttuurinen historia. Ihmisten oppimisprosessien erilaisuuden katsotaan selittyvän nimenomaan sillä, että ne sosiokulttuuriset olosuhteet, joissa he kehittyvät, ovat erilaisia. (Säljö 2000, 29, 135–136, 232; ks. myös Roebuck 2000, 82; Ohta 2000, 53.)

Sosiokulttuurista lähestymistapaa kutsutaan myös kontekstuaaliseksi tai situationaaliseksi, sillä siinä nähdään sosiaalisten ja kontekstuaalisten prosessien suuri rooli kognitiivisten prosessien rinnalla (ks. van Lier 2000, 254).

Holistinen näkemys oppimiseen

Sosiokulttuurinen perspektiivi edustaa holistista näkemystä oppimiseen. Ihminen nähdään sekä biologisena että sosiokulttuurisena olentona. Katsotaan, että ihmisen biologinen perusta ei yksinään riitä selittämään sosiokulttuurista kehitystä vaan yksilön oppiminen on sekä sisältäpäin tulevaa että sosiokulttuurisesti tuotettua. Kognitiiviset prosessit nähdään täten yhdistyneenä sosiaaliin prosesseihin. Yksilöä ei myöskään pidetä vaikutusten passiivisena vastaanottajana vaan aktiivisena toimijana, joka rakentaa omaa kehitystään sosiokulttuuristen olosuhteiden rajoissa. (Säljö 2000, 18, 36, 104, 123, 231–232.) Näkemys yksilön aktiivisesta toimijuudesta oman tiedon rakentamisessa on yhdenmukainen konstruktivistisen käsityksen kanssa.

Se, kuinka oppimisen katsotaan tapahtuvan, liittyy siihen, mitä pidetään oppimisen osoituksena. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan oppiminen ei ole pelkästään informaation prosessointia tai taitojen omaksumista eikä tiedon sisään ottamista ja omistamista vaan oppimista pidetään pikemminkin osallistumisena sosiaaliseen toimintaan (esim. Donato 2000, 45; van Lier 2000, 258; Ellis 2003, 176). Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan oppiminen ymmärretään täten mielummin osallistumisena kuin omaksumisena ja todistena yksilön oppimisesta ja osaamisesta pidetään hänen osallistumistaan ja viestimistään (Sfard 1998, 7; Säljö 2001, 114). Tämä on tutkimukseni kannalta hyvin keskeinen näkökulma. Sosiokulttuurinen perspektiivi edustaa suuressa määrin osallistumismetaforaa, jota pidetään vastakohtana kognitiivista perspektiiviä edustavalle omaksumismetaforalle.

Eteläpelto (2002, 22) toteaa, että sosiaalisen oppimisen teorian mukaan oppiminen on ihmiselle tyypillinen olemisen muoto, jota ei voida erottaa muusta elämästä. Sosiokulttuurisen perspektiivin mukaan katsotaan, että ihminen ei voi välttyä oppimasta, kuten Säljö (2001, 112) Lave´en (1993) perustaen toteaa (ks. myös Watson-Gegeo 2004, 337). Kysymykseksi jää kuitenkin se, mitä kukin oppii eri tilanteissa, sillä kuten Säljö (2000, 13) esittää, ratkaisevaa on se, mitä yksilö ottaa mukaansa sosiaalisista tilanteista ja käyttää tulevaisuudessa.

Kritiikkiä ja erilaisia tulkintoja

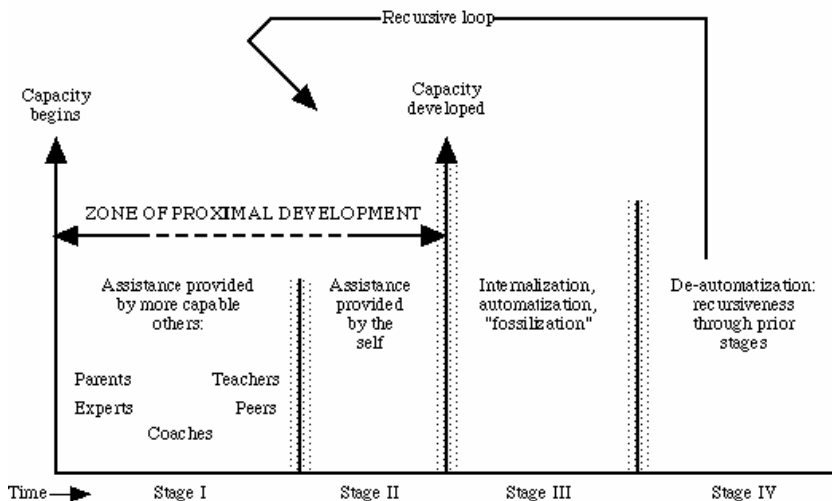
Sosiokulttuurinen perspektiivi on herättänyt myös kriittisiä kannanottoja ja erilaisia tulkintoja. Wells (1999b) esittää, että Vygotsky loi marxilaisen filosofisen tradition mukaisesti voimakkaita dikotomioita, joita on kyseenalaistettu. Esimerkiksi Vygotskyn jyrkkä jako sosiaalisen (interpsykologinen) ja yksilöllisen (intrapsykologinen) välillä on kiistelty. Ehdotetaan, että nämä ovat vain kaksi perspektiiviä yksilön osallistumiseen ja perustellaan, että dialoginen toiminta on sisäänrakennetusti sosiaalista ja kulttuurista ja samanaikaisesti aina sekä sosiaalista että yksilöllistä. (Wells 1999b, 250.)

Marton (2000) esittää kritiikkiä siitä, että sosiokulttuurisella teorialla ja tutkimuksella näyttää olevan hyvin vähän sanomista oppimisesta yksilötasolla. Säljö (2001, 110) myöntää, että sosiokulttuurisessa traditiossa ei ole pidetty yksilöllisiä eroja keskeisinä sosiaalisten käytänteiden ymmärtämisen kannalta ja yksilölle ja yksilöllisille eroille on annettu vähemmän huomiota kuin monissa muissa traditioissa. Onkin kysyttävä, mitä ulottuvuuksia oppimisen ymmärtämisessä jää varjoon, silloin kun yksilön tarkastelu alistetaan sosiaalisille käytänteille.

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen määrittely on myös aiheuttanut kriittistä keskustelua ja Vygotskyn ajatuksia on modifioitu. Wells (1999b) näkee ongelmallisena sen, että Vygotskyn (1978, erityisesti luku 6) näkemyksessä oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä on suhteellisen määrätty dimensiot tietyllä hetkellä. Wellsin mukaan on ehdotettu, että lähikehityksen vyöhyke muodostaa pikemminkin potentiaalin oppimiselle vuorovaikutuksessa olevien osallistujien välillä liittyen nimenomaan niihin olosuhteisiin ja toimintoihin, joihin osallistujat paneutuvat. Toiseksi ehdotetaan, että lähikehityksen vyöhyke mahdollisuutena toisilta oppimiselle koskee potentiaalisesti kaikkia osallistujia eikä vain vähemmän osaavia, kuten edellä on jo esitetty. Kolmanneksi väitetään, että vaikka osallistujien oppimisella vuorovaikutuksessa tietyllä hetkellä on yläraja, tämä yläraja on käytännössä määrittelemätön, sillä se riippuu yhtä paljon siitä tavasta, jolla vuorovaikutus tapahtuu kuin osallistujien kehitystavasta. (Wells 1999b, 249.) Lähikehityksen vyöhyke tulkitaan täten nykyään Vygotskyn määrittelyä laajemmin ja siihen liitetään tehtäväspesifinen ja resiprookkinen dimensio.

Vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun kohdistuvan tutkimukseni kannalta on lisäksi tärkeä ottaa huomioon Foxin (2001, 30) esittämä sosiaalista oppimista kyseenalaistava näkökulma. Fox esittää, että jos opetus ymmärretään tiedon jaettuna rakentamisena, on vaarana jättää huomioimatta se, missä laajuudessa oppiminen riippuu itsenäisestä harjoittelusta ja ongelmanratkaisusta. Ja jos korostetaan oppimista käsitteellistämisenä, on Foxin mukaan vaarana jättää huomioimatta oppiminen taitojen muovautumisenä. Tähän sosiaalisen oppimisen rajoitteiseen näkemykseen tarjoaa täydennyksen Tharpin ja Gallimoren (1988, 35) laajennettu nelivaiheinen tulkinta

Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeestä (kuvio 11). Tharpin ja Gallimoren mallin rekursiivinen kehä eksplikoii mm. oppijan autonomistumista ja taidon automatisoitumista. Joka kerta kun rekursiivinen kehä toistuu, oppija tulee vähemmän riippuvaiseksi ekspertistä tai vertaisesta ja taidon toistaminen lisää samalla sen automatisoitumista.



Kuvio 11. Lähikehityksen vyöhykkeen nelivaiheinen malli (Tharp & Gallimore 1988, 35).

Tutkimukseni kannalta rekursiivinen kehä Tharpin ja Gallimoren lähikehityksen vyöhykkeen nelivaiheisessa mallissa tarjoaa hyödyllisen tavan lähestyä ja ymmärtää vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua, jonka tavoitteena on opittavaksi tarkoitettun kieliaiineksen käyttö oppilaiden viestinnässä ensin yhteistoiminnallisesti oppilastovereiden kanssa ja myöhemmin itsenäisesti, mikä on harjoittelun etätavoite.

5.4.2 Vuorovaikutus: *scaffolding* ja kollaboratiivinen dialogi²⁵

Vygotskyn (1978) peruslähtökohtana on, että korkeampi kognitiivinen kehitys juontuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (ks. myös esim. Watson-Gegeo 2004, 333). Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan kaikki oppiminen rakentuu sosiaalisesti ja vuorovaikutuksen katsotaan täten välittävän myös vieraan kielen oppimista. Sosiokulttuurisessa teoriassa vuorovaikutus ymmärretään laajasti (esim. Platt & Brookes 2002). Ensinnäkin vuorovaikutuksessa kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa sosiaalinen ja verbaalinen dimensio, kuten on jo todettu. Toiseksi sosiokulttuurisessa teoriassa nähdään Ellisin (2003, 176–177) mukaan, että opimme esimerkiksi vierasta kieltä pikemminkin vuorovaikutuksessa kuin vuorovaikutuksen tuloksena. Katsotaan, kuten van Lier osuvasti toteaa (2000, 246), että vuorovaikutus ei vain helpota oppimista vaan vuorovaikutus on oppimista. Tämä sosiokulttuurinen näkemys on merkittävä vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun kannalta.

Scaffolding

Sosiokulttuurinen näkemys sosiaalisen ja verbaalisen vuorovaikutuksen väliteisyyden roolista eksplikoituu käsitteessä *scaffolding*, tukeminen. Woodilta, Brunerilta ja Rossilta (1976) peräisin oleva käsite *scaffolding* viittaa ekspertin antamaan oikea-aikaiseen tukemiseen, ”tikapuiden ojentamiseen”, ongelmanratkaisussa ekspertin ja noviisin välisessä dialogisessa vuorovaikutuksessa. Wood ym. (1976) määrittelevät käsitteen *scaffolding* viittaamaan ekspertin antamaan tukeen niissä tehtävän osissa, jotka ovat noviisin sen hetkisen osaamistason ulottumattomissa. He esittävät, että tukeminen mm. vahvistaa ja ylläpitää oppijan mielenkiintoa ja tavoitetta tehtävään, tekee tehtävästä helpomman sekä demonstroi ideaalin ratkaisun ja osoittaa täten tuotetun ratkaisun ja ideaalin ratkaisun välisen ristiriidan. (Wood ym. 1976, 90, 98.) Tukeamisen ideaa on kuvattu myös avustein suoritusta (*assisted performance*) -metaforalla (Tharp & Gallimore 1988). Tässä tutkimuksessa viitataan käsitteeseen *scaffolding* termillä tukeminen.

Käsite *scaffolding* toimii käsi kädessä Vygotskyn interpsykologisen ja intrapsykologisen kehitystason ja lähikehityksen vyöhykkeen kanssa. Glassman (2001, 9) esittää, että *scaffolding* on käsite, jota käytetään usein lähikehityksen vyöhykkeen yhteydessä tai sen sijaan. Wells (1999b, 249) korostaa *scaffolding*-käsitteen kolmea ydinpiirrettä: selvä ero ekspertin ja noviisin välillä, opetusfunktio sekä tuen vetäminen pois silloin, kun noviisi ei sitä enää tarvit-

²⁵ Tässä tutkimuksessa käytän termiä kollaboratiivinen käsitteessä kollaboratiivinen dialogi (*collaborative dialogue*) ja varaan termin yhteistoiminnallinen sen vakiintuneisiin käyttöaluesiiin kuten yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen tehtävä.

se. *Scaffolding* on käsitteenä hyvin laaja-alainen ja viittaa Ellisin (2003, 181) mukaan uuden taidon kehityksen sosiaaliseen dimensioon ja sisältää sekä tehtävän kognitiiviset vaatimukset että tehtävää suorittavan henkilön affektiiviset tilat. *Scaffolding* sisältää Ellisin mukaan täten paljon enemmän kuin interaktiohypoteesi, joka viittaa vain kielenoppimisen kognitiivisiin aspekteihin.

Vertaistukeminen

Scaffolding-käsite (Wood ym. 1976) viittaa alunperin ekspertin ja noviisin väliseen vuorovaikutukseen, jossa on siis selvä ero eksperttiydessä. Yhden-suuntaisesti lähikehityksen vyöhykettä koskevan tutkimuksen kanssa viimeaikainen tukemista koskeva tutkimus on osoittanut, ettei onnistunut tukeminen välttämättä vaadi varsinaista eksperttiä vaan se voi syntyä myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, sillä myös vertaisten yhteistoiminnassa tieto vaihtelee osallistujien välillä kunkin tuodessa erilaisia taitoja tehtävään. Esimerkiksi Ohta (1995, 109) huomaa, että sama oppija voi toimia sekä eksperttinä että noviisina eri aikoina keskustelussa. Noviisi ja ekspertti ovatkin näin liukuvia käsitteitä. Wells (1999b, 249) puolestaan toteaa, että lähtökohdaisen oletuksen mukaan tuki on resiprookkista riippumatta siitä kuka on osaavampi, jolloin syntyy ratkaisuja, joita kukaan ei olisi saavuttanut yksin. Donato (1994, 46) ilmaisee hyvin, että vieraan kielen puhujat ovat samanaikaisesti ”yksilöllisesti noviiseja ja yhteisöllisesti ekspertejä”. Antón ja Di-Camilla (1999, 238) puhuvat puolestaan kollektiivisesta tuesta, jolla he tarkoittavat sitä kompleksista vuorovaikutusta, jossa kukaan ei yksilönä kykene tuottamaan kielellistä yksikköä vaan jokainen tuo oman kontribuutionsa ko. lingvistisen muodon tuottamiseen.

Tukemista koskeva tutkimus on Ohtan (2000, 52) mukaan osoittanut, kuinka oppijat yhdessä toimien ja tukemalla toisiaan saavuttavat korkeamman suoritustason. Donaton (1994) tutkimus tarjoaa myös evidenssiä siitä, että oppijat käyttävät itsenäisesti myöhemmin uusia rakenteita eli vertaistukeminen edistää oppimista. Dialogi vertaisten välillä voi siis tarjota oikeantasoista tukemista vieraan kielen taidon kehittymiselle.

Vieraan kielen opiskelijat voivat tukea toisiaan ja onnistua yhteistoiminnallisesti suorittamaan tehtäviä, joita he eivät pystyisi suorittamaan yksin, kuten esimerkiksi Ohtan (2001, Ellisin 2003, 195 mukaan) pitkittäistutkimus japaninluokasta osoittaa. Ohtan tutkimuksen mukaan opiskelijat tukevat toistensa puhetta käyttämällä esimerkiksi yhdessä konstruoimista, kuiskauksia muistutuksina ja uudelleen muotoiluja. DiCamilla ja Antón (1997) puolestaan osoittavat, kuinka opiskelijat tukevat toisiaan käyttämällä toistamista.

Kaikki tutkimustulokset eivät kuitenkaan tuo vahvistusta sille, että vertaisten välinen tukeminen on aina hyödyllistä. Vertaistukemisen ongelmiin viittaa esimerkiksi Prabhu (1987, 63), jonka mukaan korjaaminen tehtävän

aikana on satunnaista pikemmin kuin systemaattista. Lantolf (2000b) esittää puolestaan, että vertaisapu ei mahdollisesti ole yhtä tehokasta akateemisen kielen kehittymiselle kuin jokapäiväisen funktionaalisen kielen oppimiseksi. Swainin ja Lapkinin (1998) tutkimus tuo esille tärkeän pedagogisen ongelma-alueen: vertaisvälitteisyys ei ole aina tehokasta vaan voi syntyä tilanteita, jolloin tarvitaan todellisen ekspertin tukemista. Heidän mukaansa, oppilaat tarvitsevat opettajan palautetta esimerkiksi suullisesta dialogista sekä poistamaan epävarmuutta ja auttamaan kielellisissä ongelmissa.

Tukeminen diskurssin rakentamisessa

Tukeminen voidaan mm. nähdä puhujien keinona rakentaa dialogista diskursia ja lisätä diskurssin koherenssia (van Lier 1992). Takahashin (1998) pitkittäistutkimus, joka kohdistuu amerikkalaisen ala-asteen oppilaiden japanin kielen kehittymiseen yhteistoiminnallisessa kieliluokassa, analyysi osoittaa, että edistyessään oppilaat pystyvät tukemaan toisiaan kielen tuottamisessa ja rakentamaan yhteistoiminnallisesti lauseita toinen toistaan tukien.

Ohtan (2000) tutkimus kohdentuu kahden japaninopiskelijan tukemiseen liittyviin vuorovaikutusmekanismeihin yhteistoiminnallisessa suullisessa käännöstehtävässä yliopistotasolla. Tutkimus osoittaa, että opiskelijoiden taito rakentaa lauseita kasvaa huomattavasti ja parantunut taito näkyy myös myöhemmin. Vähemmän taitava opiskelija kehittyy näistä kahdesta enemmän. On mielenkiintoista, että siitä huolimatta etteivät opiskelijat alussa näytä välittävän kovinkaan paljon merkityksestä ja toistensa virheistä tai eivät näytä huomaavan niitä, toiminnan lopussa molemmat opiskelijat tuottavat sujuvasti ja tarkasti lauseita, joissa on tarkoituksenmukainen merkitys. Päinvastoin kuin mitä Faerch ja Kasper (1986, 263) esittävät, Ohtan (2000) tutkimus osoittaa, että lauseiden rakentaminen yhdessä keskustelukumppanin kanssa on tärkeä tukemisen muoto. Tärkein tutkimustulos on Ohtan mukaan se, että oppimista edistävän tuen tarjoaminen ei riipu ainoastaan huomion kiinnittämisestä siihen, mitä vertainen pystyy tekemään vaan myös sensitiivisyydestä sille, milloin toinen osapuoli on valmis ottamaan apua vastaan. Tulokset osoittavat, että oppimista edistävää tukea pyydetään ja tarjotaan järjestäytyneesti ja kehityksellisesti sensitiivisellä tavalla. Tukea saatetaan tarjota esimerkiksi silloin, kun on selvää, että kanssakeskustelija ei jatka. Tukeminen näyttää olevan tehokkainta silloin, kun sitä tarjotaan ongelmiin, jotka kanssaopiskelija itse huomaa. Yhteistyö ja molemminpuolinen sensitiivisyys näytävät täten olevan onnistuneeseen tukemiseen kuuluvia piirteitä. (Ohta 2000, 52–53, 61–63, 69, 75–76.)

Sekä Takahashin (1998) että Ohtan (2000) tutkimukset osoittavat, että tukeminen muuttuu vähemmän eksplisiittiseksi ja siitä vetäydytään, kun toisen kyky kasvaa. Tämä huomio on yhdenmukainen myös Aljaafrehin ja Lantolfin (1994) tutkimustuloksen kanssa. Aljaafrehin ja Lantolfin (1994, 468) mukaan

apu on tehokasta ekspertin ja noviisin välisessä tutorointitilanteessa, kun eksperti tarjoaa sitä vain silloin, kun noviisi tarvitsee sitä ja vetää tuen pois heti, kun noviisi osoittaa kykyä itsenäiseen toimintaan.

Lopuksi

Scaffolding on Ellisin (2003, 181) mukaan erityisen relevantti käsite tehtäväpohjaisen opetuksen, opiskelun ja oppimisen tutkimuksessa. Mutta tukemista koskeviin tutkimuksiin liittyy myös ongelmia. Ellis (2003, 200) huomauttaa, että joissakin tutkimuksissa *scaffolding* näyttää olevan synonyymi vuorovaikutuksen kanssa ja menettää siksi määritelmällistä tarkkuutta. Wells (1999b, 250) kyseenalaistaa *scaffolding*-metaforan käytön silloin, kun sitä käytetään tukemisesta, jota vieraan kielen opiskelijat antavat toisilleen yhteistoiminnallisessa tehtävässä, jolloin ei ole harkittua aikomusta vetää tukea pois kontrollin lisääntyessä eikä ole harkittua aikomusta opettaa. Wells esittää kritiikkinsä arvioidessaan Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimusta (ks. luku 5.5.3). Wellsin (1999b, 250) mukaan opiskelijoiden käyttäytymistä on parempi kuvata yhteistoiminnallisena ongelmaratkaisuna silloin, kun heidän yhteinen fokus on ensisijaisesti tehtävän suorittamisessa kuten tekstin tuottamisessa pikemmin kuin opettamisessa ja oppimisessa. On kuitenkin huomattava, että vaikka oppilaiden tavoitteena tukemisessa on tehtävän suorittaminen, ei se sulje pois tukemiseen sisältyvää opettamisen ja oppimisen tavoitetta.

Kollaboratiivinen dialogi

Termi *scaffolding* on Ellisin (2003) mukaan saanut viime aikoina väistyä termin *collaborative dialogue* tieltä. Kollaboratiivinen dialogi viittaa siihen auttavaan vuorovaikutukseen, jota syntyy kun oppijat kommunikoivat toistensa kanssa suorittaessaan viestinnällisiä tehtäviä. Ellis viittaa Lantolfin kanssa käymäänsä henkilökohtaiseen kirjeenvaihtoon, jossa Lantolf esittää, että dialoginen välitteisyys pitää nähdä toimintana, jonka osallistujat konstruoivat yhdessä eikä vain toisen tuomana kontribuutiona keskusteluun. Termi kollaboratiivinen dialogi välittää paremmin tukemiseen sisältyvän vastavuoroisuuden, kun taas *scaffolding* tikapuiden ojentamisena toiselle viestii tukemisen yksipuolisuutta. (Ellis 2003, 24, 182.)

Kollaboratiivinen dialogi vieraan kielen opiskelukontekstissa on Swainin (2000) mukaan ongelmanratkaisua ja tämän johdosta tietoa rakentavaa dialogia. On huomattava, että kaikki dialogi ei ole tietoa rakentavaa dialogia. Kollaboratiivinen dialogi mahdollistaa osallistujien senhetkisen osaamistason ylittävän suorituksen lähikehityksen vyöhykkeen mukaisesti. Olennaista kollaboratiivisessa dialogissa on se, että oppilaat reflektivat myös kielen muotoja rakentaessaan merkityksiä. Kollaboratiivinen dialogi välittää sekä kielel-

lisen ongelman ratkaisua että kielenoppimista. Kielenoppiminen (tiedon rakentaminen) tapahtuu täten kielen välittämänä. Sanomalla ja refleктоimalla sanottua rakentuu uutta tietoa. Kollaboratiivisessa dialogissa oppilailla on mahdollisuus huomata aukkoja kielellisessä tiedossaan. Kollaboratiivinen dialogi on sekä kognitiivista että sosiaalista toimintaa, lingvististä ongelmanratkaisua sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Swain 2000, 97, 101–105, 112–113.)

Kollaboratiivisessa dialogissa vieraan kielen opiskelijat ja oppijat foku-soivat eksplisiittisesti kieleen eli käyttävät metapuhetta suorittaessaan merkityspainotteista tehtävää. Tutkimusevidenssi (esim. Lyster & Ranta 1997) osoittaa, että metapuheen ei tarvitse viedä huomiota pois merkityksestä. Sosiokulttuurisessa teoriassa nähdään metapuhe Ellisin (2003) mukaan hiukan eri tavalla kuin informaatioprosessoinnin näkökulmasta. Informaatioprosessoinnin näkökulman mukaan puhuminen kielen muodosta nostaa tietoisuutta ja tuottaa huomaamisen kautta eksplisiittistä tietoa, mikä pohjustaa implisiittistä tiedon omaksumista. Sosiokulttuurisessa teoriassa puolestaan metapuhe ei vain pohjusta omaksumista vaan pikemminkin ohjaa ajattelua, mikä mahdollistaa oppijoiden saada syvempää ymmärtämistä kielellisistä piirteistä ja täten auttaa sisäistämään uutta tietoa. (Ellis 2003, 196, 199.)

Tutkimus tukee kollaboratiivisen dialogin roolia vieraan kielen oppimisen välittäjänä. Esimerkiksi Holungan (1994, Swainin 2000, 109–110 mukaan) tutkimusanalyysi osoittaa, että opiskelijat, joita on opetettu verbalisoimaan opetettuja metakognitiivisia strategioita, ovat huomattavasti parempia käyttämään verbiä oikein eli puhe välittää heidän kielenoppimistaan ja –osaamistaan, kieli välittää kieltä. Verbalisoiminen auttaa heitä tulemaan tietoisiksi ongelmistaan, ennakoimaan kielelliset tarpeensa ja asettamaan itselleen tavoitteita, monitoroimaan kielen käyttöään ja evaluoimaan menestymistään. Tulokset ehdottavat, että heidän yhteistoiminnallinen ponnistuksensa dialogin välittämänä tukee oikeiden kielioppillisten muotojen sisäistymistä. Myös esimerkiksi Antónin ja DiCamillan (1999, 234) tutkimus tarjoaa evidenssiä siitä, että dialogi yhteistoiminnallisissa tehtävissä myötävaikuttaa vieraan (toisen) kielen oppimiseen (ks. luku 5.4.3). Swainin ja Lapkinin (1998) tutkimus kohdistuu ranskanopiskelijoiden dialogiin kielikylpyluokassa heidän rakentaessa kertomusta yhteistoiminnallisesti. Tutkimus osoittaa mm. sen, että opiskelijoiden kollaboratiivinen dialogi tarjoaa vaihtoehtoja sekä mahdollisuuden käyttää kieltä, säädellä toisten ja omaa toimintaa, reflektoida omaa kielen käyttöä sekä kiinnittää huomiota kielen muotoihin. Swainin ja Lapkinin tutkimus osoittaa, että kollaboratiivinen dialogi tukee kielenoppimista.

Sosiokulttuurisessa perspektiivissä nähdään, että sisäisen mentaalisen toiminnan ja kehityksen lähtökohta on ulkoisessa dialogisessa toiminnassa. Tutkimus osoittaa Swainin (2000, 111–113) mukaan, että alunperin sosiaalisesti rakennettu palvelee myöhemmin yksilöllistä vieraan kielen käyttöä ja

kollaboratiivinen dialogi, jossa opiskelijat kiinnittävät huomiota kielellisiin ongelmiin ja esittävät vaihtoehtoisia ratkaisuja, palvelee kielenoppimista.

5.4.3 Äidinkieli ja yksityinen puhe välitteisenä välineenä

Sosiokulttuurinen tutkimus on kohdistunut siihen, kuinka kieli välittää ihmisen toimintaa ja oppimista interpsykologisella tasolla sosiaalisen puheen muodossa ja intrapsykologisella tasolla yksityisen puheen (*private speech*) muodossa (Antón & DiCamilla 1999, 235). Tässä luvussa tarkastelen äidinkielen ja yksityisen puheen käyttöä välitteisinä välineinä vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa.

Äidinkieli

Sosiokulttuurisessa viitekehyksessä tehty tutkimus osoittaa äidinkielen käytön olevan tärkeä välitteinen väline vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa. Tutkimukset osoittavat, että vieraan kielen opiskelijat käyttävät äidinkieltä metakielen tehtävässä ongelmanratkaisussa, keskustelun aloittamisessa ja ylläpitämisessä, tukemisessa (*scaffolding*), kielen muistista haussa, sisällön tarkastelussa ja laajentamisessa, toiminnan ohjaamisessa läpi tehtävän sekä yksityisessä puheessa (Antón & DiCamilla 1999, 236).

Äidinkielen käytön tärkeä merkitys välitteisenä välineenä vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa tulee ilmi myös Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimuksessa. Tutkimus koskee englanninkielisten aikuisten espanjan opiskelijoiden äidinkielen käyttöä yhteistoiminnallisessa vuorovaikutuksessa. Äidinkieltä tarkastellaan psykologisena välineenä, joka välittää yksilön mentaalista toimintaa interpsykologisella ja intrapsykologisella tasolla. Äidinkieli näyttää olevan opiskelijoiden vuorovaikutuksen ilmeinen piirre. Opiskelijat käyttävät äidinkieltä sosiaalisella tasolla ensiksikin pyrkiessään rakentamaan jaettua perspektiiviä tehtävään eli luomaan ja ylläpitämään intersubjektivisuutta (ks. myös Ellis 2003, 256). Toiseksi äidinkieli näyttää palvelevan sosiaalisella tasolla tärkeänä keinona tukemisessa (*scaffolded help*). Kolmanneksi Antónin ja DiCamillan tutkimus osoittaa, että opiskelijat käyttävät äidinkieltä yksilöllisellä tasolla yksityisessä puheessa (*private speech*) eli ulkoistaessaan sisäistä puhettaan (Vygotsky 1978), jolloin se palvelee keinona säädellä mentaalista toimintaa. Äidinkielen käyttö näyttää täten toimivan viestinnällisenä ja kognitiivisena strategiana. Tutkimus osoittaa lisäksi, että silloin kun tehtävä on kognitiivisesti vähemmän haastava, opiskelijat käyttävät kohdekieltä. Analyysi osoittaa, että äidinkielen käyttö kollaboratiivisessa dialogissa tarjoaa tilaisuuden toisen (vieraan) kielen omaksumiselle. (Antón & DiCamilla 1999, 233–247.)

Antónin ja DiCamillan (1999, 237–239) tutkimustulokset osoittavat, että äidinkielen avulla opiskelijat ylläpitävät toistensa mielenkiintoa tehtävään, ylläpitävät fokuksa tehtävän tavoitteessa ja eksplikoivat toistensa vaillinaisia ratkaisuja. Nämä äidinkielen käyttöön liittyvät funktiot ovat rinnastettavissa Woodin ym. (1976, 98) esittämiin tukemiseen (*scaffolding*) liittyviin funktioihin (ks. luku 5.4.2). Antónin ja DiCamillan (1999, 237–239) tutkimuksen mukaan opiskelijat käyttävät äidinkieltä lisäksi välineenä arvioida ja ymmärtää kohdekielisen tekstin merkitystä. Opiskelijat turvautuvat äidinkieleen myös kehittäessään suorituksen mahdollistavia strategioita kompleksisten lingvististen muotojen tuottamisessa eli äidinkielen käytöllä on myös meta-lingvistinen funktio (ks. myös esim. Donato 1994).

Ekologinen perspektiivi tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman äidinkielen käyttöön vieraan kielen käyttökontekstissa. Ekologisessa perspektiivissä katsotaan van Lierin (2000) mukaan, että keskustelussa merkityksen rakentaminen ei ole pelkästään lingvististä vaan se on semioottista. Vieraskielisessä viestintätilanteessa turvaututaan kielen ohella tyypillisesti esimerkiksi artefakteihin, kuten kynään ja paperiin, ja monenlaisiin eleisiin, kuten esineiden osoittamiseen. van Lier toteaa huomanneensa, että varsinkin vieraan kielen opiskelun alkuvaiheessa opiskelijat käyttävät paljon eleitä ja osoittamista. Useimmat vieraan kielen tehtävät luokkahuoneessa eivät van Lierin mukaan kuitenkaan rohkaise viestimään osoittamalla tai eleitä käyttämällä (*indicational mode*) vaan edellyttävät nimenomaan sanojen ja kieliopillisten rakenteiden käyttöä (*predicational mode*). van Lier esittääkin, että oppilaat ehkä käyttävätkin luokkahuoneessa äidinkieltä sellaisissa tilanteissa, joissa he muuten käyttäisivät esimerkiksi eleitä, osoittamista ja artefakteja kuten kynää ja paperia. (van Lier 2000, 252, 256.)

Sosiokulttuurisen teorian mukaan kielen katsotaan välittävän oppimista. Myös äidinkieli näyttää välittävän vieraan kielen yhteistoiminnallista opiskelua ja oppimista sekä sosiaalisen puheen että yksityisen puheen muodossa.

Yksityinen puhe

Vygotskyn (1978) perusajatus on, että kielellä on sekä sosiaalinen viestinnällinen funktio että yksityinen yksilöorientoitunut funktio. Jälkimmäiseen viitataan yksityisenä puheena (*private speech*), joka on julkista mutta itselle tarkoitettua puhetta, joka organisoii mentaalista toimintaa tavoitteena itseohjautuvuus (esim. Antón & DiCamilla 1999, 235; Ellis 2003, 178). Vygotskyn mukaan yksityisen puheen alkuperä on sosiaalisessa puheessa ja myöhemmin kognitiivisen kehityksen ja itseohjautuvuuden edetessä yksityinen puhe muuttuu äänettömäksi sisäiseksi puheeksi (*inner speech*), ajatteluksi (ks. esim. Antón & DiCamilla 1999, 234; Lantolf 2000a, 15; Platt & Brooks 2002, 371). Ellis (2003, 178) esittääkin, että yksityinen puhe sijoittuu sosiaalisen ja sisäisen puheen välille.

Yksityinen puhe on kuultavissa olevaa puhetta, jota ei ole kuitenkaan sovitettu eikä tarkoitettu ulkopuoliselle kuulijalle vaan puhujalle itselleen. Muodoltaan ja funktioltaan yksityinen puhe on lähellä sisäistä puhetta (Wells 1999b, 251). Ellis (2003, 178–179) toteaa, että yksityisessä puheessa käytetään tyypillisesti äidinkieltä ja virheellisiä kohdekielen muotoja, vaikka kieltä jo hallittaisiinkin (ks. myös Antón & DiCamilla 1999, 244). Yksityinen puhe on Roebuckin (2000, 87) mukaan lyhennettyä ja muodoltaan poikkeavaa sisältäen esimerkiksi epämääräisiä kielimuotoja, poikkeavia affektiivisia ilmaisuja ja outoa ääntämistä.

Yksityisellä puheella on yksityinen kognitiivinen funktio, kuten Lantolf (2000a, 15) toteaa. Puhujat käyttävät tyypillisesti yksityistä puhetta eli ulkoistavat ajattelunsa puheena silloin, kun he kohtaavat kognitiivisia ongelmia ja yrittävät saavuttaa ja ylläpitää mentaalisen kontrollin vaikean tehtävän suorituksessa (Antón & DiCamilla 1999, 243; Ellis 2003, 197). Ellis (2003) esittää Ohtaan (2001) perustaen, että aikuiset opiskelijat käyttävät yksityistä puhetta mm. keinona harjoitella uusia lingvistisiä muotoja. Yksityinen puhe voi esiintyä esimerkiksi itselle tehtyinä kysymyksinä, ohjeina siitä mitä tehdä tai ei tehdä tai suorituksen arviointina. Yksityinen puhe voi Ellisin mukaan olla osoituksena myös siitä, että puhuja huomaa jonkin vieraan kielen piirteen. (Ellis 2003, 178–200.) Yksityisellä puheella on vieraan kielen opiskelutilanteessa useita funktioita. Esimerkiksi Smithin (1996, Donaton 2000, 31–33 mukaan) tutkimus osoittaa, että oppilaat käyttävät yksityistä puhetta vieraan kielen oppitunnilla esimerkiksi avun pyytämiseen, oman orientaation toteamiseen, ongelmanratkaisuun ja ääneen ajatteluun.

Yksityistä puhetta käytetään yhtä hyvin sosiaalisissa tilanteissa kuin yksin ollessa, kuten Wertschin (1985) tutkimus osoitti. On huomattava, että yksityinen puhe on tyypillistä yhtä hyvin aikuisten kuin lasten kohdalla silloin, kun he kohtaavat kognitiivisesti vaikeita tehtäviä (Antón & DiCamilla 1999, 234–235; Platt & Brooks 2002, 371; Ellis 2003, 198). Tutkimus osoittaa myös, että vähemmän taitavat opiskelijat saattavat käyttää paljon yksityistä puhetta itseohjaukseen ja edistyessään turvautuvat siihen vähemmän (Ellis 2003, 197).

Ellis (1994) ehdottaa, että yksityisen puheen yksi mahdollinen käyttö voisi liittyä välikielen kehittymiseen hiljaisella kaudella (*silent period*), jolloin yksityinen puhe tarjoaa oppijoille mahdollisuuden valmistautua vieraan kielen sosiaaliseen käyttöön. Hiljaisen puheen strategioihin kuuluu esimerkiksi toisten puhujien ilmausten toistaminen, sanojen ja fraasien muistelu ja harjoittelu sekä uusien lingvististen muotojen luominen. (Ellis 1994, 82–86.)

Yksityisen puheen tutkimukseen liittyviä ongelmia, sillä on vaikea tarkalleen tietää, mikä kielen käytöstä on yksityistä puhetta (esim. Donato 2000, 33). Ellis (2003, 200) peräänkuuluttaa selviä operationaalisia suuntaviivoja erottamaan yksityinen ja kommunikatiivinen puhe toisistaan. Wells (1999b)

kysyy, kuinka yksityistä yksityinen puhe on ja kyseenalaistaa mahdollisuuden tehdä jaon sosiaalisen ja yksityisen puheen välillä. Hän esittää, että kaikki julkiset ilmaukset, joita luonnehtivat yksityisen puheen piirteet, eivät välttämättä toimi itselle tarkoitettuna puheena. Wells perustaa näkemyksensä Vygotsky'in, jonka mukaan puhujat, jotka jakavat yhteisen perspektiivin, saattavat käyttää sosiaalisessa puheessa vastaavia piirteitä. Wellsin mukaan on lisäksi huomattava seikka, jota Vygotsky ei mainitse, eli että kaikki sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ääneen lausuttu puhe on välttämättä puhetta, joka on sekä puhujan että kuuntelijan saatavilla ja kuuntelija voi tulkita myös yksityisen puheen itselleen tarkoitetuksi. (Wells 1999b, 250–252.)

5.4.4 Tehtävä toimintana

Sosiokulttuurisen teorian mukaan kulttuuriset artefaktit välittävät yksilön oppimista ja kehitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Älyllisistä artefakteista tärkein on kieli, jonka roolia olen tarkastellut luvuissa 5.4.1–5.4.3. Fyysisiä artefakteja edustaa esimerkiksi oppilaille annettu tehtävä, joka tässä tutkimuksessa on nimenomaan viestinnällinen suullinen tehtävä (ks. luku 4.4). Viestinnällinen tehtävä voidaan nähdä keinona välittää oppilaiden oppimista viestintään osallistumalla. Tutkimukseni kannalta on keskeistä tarkastella tehtäviä välineinä rakentaa suullista viestintää ja yhteistoimintaa. Tällöin nousee ratkaisevaksi kysymykseksi se, kuinka oppilaat rakentavat sen suullisen viestinnällisen toiminnan, johon he osallistuvat.

Tarkastelen tässä tehtävää toimintana, joka on toiminnan teorian (*activity theory*) näkökulma tehtävään. Toiminnan teoria, joka on A. N. Leontjevin (1978, Lantolfin 2000a, 8 mukaan) kehittämä ja perustuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan ihmisen kehityksestä ja käyttäytymisen luonteesta, pyrkii systematisoimaan toimintojen situationaalista luonnetta. (ks. esim. Lantolf 2000a, 8; Säljö 2000, 137.) Toiminnan teorian mukaan ihmisen toiminta on kompleksinen prosessi ja ihmiset ovat ainutkertaisesti rakentuneita yksilöitä, joiden toimintaa määrittävät sosiokulttuurinen historia ja konteksti sekä tavoitteet (Roebuck 2000, 79).

Tehtävä toimintasuunnitelmana ja toimintana

Toiminnan määrittelyssä on ratkaisevaa se, että tehdään ero tehtävän (*task*) ja toiminnan (*activity*) välille. Katsotaan, että tehtävä on pelkästään käyttäytymissuunnitelma ja toiminta on puolestaan tehtävän suorittamisen yhteydessä ilmenevää käyttäytymistä. Tehtävä edustaa sitä, mitä opettaja haluaisi oppilaan tekevän ja toiminta on sitä, mitä oppilas tosiasiaassa tekee. (Roebuck 2000, 83–84.) Oppilaalle annettu tehtävä on täten vasta toimintasuunnitelma ja se, kuinka hän suorittaa sen, edustaa hänen toimintaansa. Ellisin (2003,

180, 185) mukaan ei voidakaan katsoa, että tehtävä sinällään luo oppimiskontekstin vaan oppimista välittää pikemminkin se tapa, jolla oppilas suorittaa tehtävän, eli toiminta. Keskeistä toiminnan määrittelyssä on toiminnan ja motivaation ja tavoitteiden välinen suhde (esim. Glassman 2001, 9). Katsotaan Lantolfin (2000) mukaan, että sama toiminta voidaan toteuttaa eri tekojen kautta, silloin kun teot liittyvät samoihin motiiveihin ja tavoitteisiin. Eri toiminnoista on puolestaan kysymys silloin, kun se mikä näyttää samalta tekemiseltä liittyy eri motiiveihin ja tavoitteisiin. (Lantolf 2000a, 8–13.) On huomattava, että yksilön motiivit ja tavoitteet ovat sosiokulttuurisesti määntyneet ja määrittävät puolestaan sen, kuinka hän konstruoii kunkin tilanteen, kuten Ellis (2003, 183) esittää.

Toiminnan teoriaa soveltavissa tutkimuksissa tulokset osoittavat, että tehtävän suorituksessa esiin tulevaa toimintaa ei määrää tehtävän suunnitelma vaan osallistujien motivaatio ja tavoitteet. Ohtan (2000, 76–77) tutkimus kahden yliopistotason japaninopiskelijan vuorovaikutuksesta lähikehityksen vyöhykkeellä osoittaa, että opiskelijoiden toiminnan luonnetta ei määrää tehtävän suunnitelma vaan opiskelijoiden edistymisen riippuu heidän sitoutumisestaan ja paneutumisestaan tehtävään sekä toistensa tukemisesta vieraan kielen tuottamisessa. Swainin ja Lapkinin (1998) tutkimus osoittaa selvästi sen, että sama paritehtävä ei ole sama tehtävä kaikille vaan opiskelijat asettavat omat agendansa ja he suorittavat tehtävän eri tavoin kiinnittäen huomiota kielen eri aspekteihin.

Myös Roebuckin (2000) tutkimus osoittaa, että samaan tehtävään paneutuneet yksilöt paneutuvat välttämättä eri toimintaan, koska he tuovat tehtävään ainutlaatuisen sosiokulttuurisen historiansa, tavoitteensa ja osaamisensa. Roebuckin tutkimus, joka kohdistuu espanjanopiskelijoiden muistipäiväkirjan (*recall protocols*) kirjoittamiseen yliopistotasolla, osoittaa että opiskelijat orientoituvat tehtävään ja toteuttavat toiminnan sekä kognitiivisella että sosiaalisella tasolla eri tavoin riippuen sen hetkisistä tavoitteistaan. Opiskelijat jopa orientoituvat tehtävän kuluessa uudelleen eri toimintaan. Lisäksi tutkimus osoittaa, että opiskelijat sekoittavat keskenään kaksi diskurssiivista toimintaa eli keskustelun koskien kognitiivista ongelmaa ja keskustelun koskien sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentamista ja ylläpitämistä. Opiskelijat, jotka määrittelevät tehtävän sosiaalisen vuorovaikutuksen tasolla, ovat Roebuckin tutkimuksen mukaan sellaisia, joilla on eniten kognitiivisia ongelmia. (Roebuck 2000, 79, 84–94.) Myös Foster (1998) päätelee viestinnällisiä tehtäviä koskevan tutkimuksensa perustalta, että opiskelijat ovat taipuvaisia tekemään tehtävistä hauskoja ja panostamaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen eivätkä siksi neuvottele paljoakaan syötöksestä tai tuotoksesta.

Tehtävät eivät näytä saavan oppilaita toimimaan ennalta määrätyllä tavalla. Sama tehtävä voi tuottaa hyvin erilaisia toimintoja eri oppilaiden suoritus-

tamana ja myös saman oppilaan suorittamana eri aikoina. Tehtäviä ei täten voi yleistää eikä niitä voi sellaisenaan asettaa paremmuusjärjestykseen.

Orientaatio

Sosiokulttuurisessa perspektiivissä pidetään tärkeänä yksilön orientaatiota tehtävään ja toimintaan. Orientaatio viittaa Ellisin (2003, 187) mukaan siihen, kuinka yksilöt näkevät tehtävän, sen suoritukseen liittyvät tavoitteet ja operaatiot sen suorittamiseksi. On huomattava, että orientaatio voi muuttua tehtävän suorituksen aikana. Orientaatiossa on siis kysymys siitä, kuinka yksilöt lähestyvät tehtävää, kuten Roebuck (2000, 84) ilmaisee. Hän jatkaa, että yksilön orientaatio tehtävään on kontekstuaalinen ja kontekstin ratkaiseva osa on yksilö tavoitteineen. Ellis (2003, 187) toteaa yksilön orientaation olevan sosiohistoriallisesti määrittynyt ja refleктоivan hänen aikaisempia kokemuksiaan. Tätä todistaa Ellisin mukaan esimerkiksi Brooks (1990) tutkimus, jonka mukaan yliopisto-opiskelijat suorittaessaan viestinnällistä tehtävää espanjan oppitunnilla suhtautuvat siihen kuin harjoitustehtävään, mikä refleктоi opetuksen aikaisempaa muutopainotteisuutta.

Yksi tapa, jolla kielenopiskelijat orientoituvat tehtävään, on yksityinen puhe (*private speech*), joka auttaa eksplikoimaan tehtävän tavoitteen, suoritustilaa tai tuloksen. Plattin ja Brooks (1994) tutkimus osoittaa, kuinka espanjan opiskelijat yliopistotasolla käyttävät paljon aikaa puhuessaan tehtävän tavoitteista, sen suorituksesta ja omasta kielenkäytöstään. Myös Brooks ja Donato (1994) huomaavat, että vaikka opettaja selittää huolellisesti tehtävän tavoitteet, opiskelijat keskustelevat keskenään usein tehtävästä. On huomattava, että molemmissa tutkimuksissa opiskelijat käyttävät äidinkieltä orientoituessaan tehtävään (ks. luku 5.4.3).

Intersubjektivisuus

Tehtävään toimintana liittyy intersubjektivisuuden käsite. Intersubjektivisuus saavutetaan Wertschin (1985, 59) mukaan, kun yhteistoiminnassa olevat puhokumppanit määrittelevät tehtävän tavoitteet ja tapahtumat samalla tavalla. Wells (1999b, 252) toteaa, että yritys saavuttaa intersubjektivisuutta koskee samanaikaisesti tehtävän kognitiivisia, sosiaalisia ja affektiivisiä dimensioita ja sisältää osallistumisen psykologiset ja sosiaaliset tasot. Antón ja DiCamilla (1999) väittävät, että oppimista edistävän viestinnän pitää luoda ja ylläpitää intersubjektivisuutta, joka mahdollistaa myös tukemisen (*scaffolding*) toteutumisen (ks. myös Ellis 2003, 56). He huomaavat tutkimuksessaan, että opiskelijat, varsinkin heikommat, käyttävät usein äidinkieltä luodessaan intersubjektivisuutta eli rakentaessaan hyvää yhteistoiminnallista ilmapiiriä ja jaettua ymmärrystä tehtävästä ja sen tavoitteista. (Antón & DiCamilla 1999, 236, 240–243.) Wellsin (1999b, 252) mukaan intersubjektivi-

suuden saavuttaminen ei näytä olevan niinkään tarpeellista kuin pyrkimys saavuttaa se.

Toimintasysteemi

Yksilön toiminta kytkeytyy kiinteästi siihen sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa se tapahtuu, eikä toimintaa voida tarkastella siitä erillään. Toiminta tulee Säljön (2000) mukaan sosiokulttuurisessa perspektiivissä suhteuttaa siihen liittyvään toimintasysteemiin (*verksamhetssystem, activity system*). Toimintasysteemeillä tarkoitetaan historiallisesti kehittyneitä toimintoja, pysyviä ja voimakkaita sosiaalisia systeemejä, jotka rakentuvat monimutkaisille yhteistoimintamuodoille, kuten esimerkiksi koulu.

On tärkeä ottaa huomioon, että eri toimintasysteemit toimivat eri edellytyksin ja eri logiikalla, kuten Säljö (2000) esittää. Tästä syystä toimintojen siirtäminen (*transfer*) toimintasysteemistä toiseen on ongelmallista. Katsotaan, että on ratkaiseva ero harjoitella tehtävien maailmassa ja toimia tehtävän edustamassa sosiaalisessa käytänteessä (*sociala praktiker*), vaikka harjoittelutehtävä tehdään mahdollisimman realistiseksi muistuttamaan koulun ulkopuolisen elämän tilannetta. Tekijöitä, joiden katsotaan vaikuttavan erilaiseen onnistumiseen koulukontekstissa ja vastaavassa käytännön tilanteessa, ovat esimerkiksi erilainen motivaatio, fyysisten tilanteiden erilainen merkitys ja yksilöiden erilaiset strukturoidut resurssit näissä eri toimintasysteemeissä. Käsite strukturoidut resurssit on peräisin sosiologi Giddensiltä. Strukturoidut resurssit viittaavat niihin erilaisiin älyllisiin ja fyysisiin välineisiin, joita yksilöllä on käytettävissään erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä. Se, mitä opimme, on juuri se, että hankimme kyvyn toimia uusien strukturoitujen resurssien avulla uusissa sosiaalisissa käytänteissä. Samaan tehtävään käytetään eri strukturoituja resursseja eri toimintasysteemeissä. (Säljö 2000, 19, 129, 135–152.) Strukturoidut resurssit ovat rinnastettavissa älyllisiin ja fyysisiin artefakteihin.

Toimintasysteemin huomioiminen on olennaista myös omassa tutkimuksessani, joka kohdentuu koulukontekstissa tapahtuvaan vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun. Sosiokulttuurisen perspektiivin mukaan on eri asia harjoitella vieraalla kielellä esimerkiksi vaateostosten tekemistä luokahuoneessa kuin tehdä ostoksia vaatekaupassa ulkomailla. Oppilailla on erilaiset motiivit ja tavoitteet vaateostosten tekemiseen näissä eri toimintasysteemeissä ja he käyttävät niissä myös erilaisia strukturoituja resursseja. Esimerkiksi ruotsalaisessa vaatekaupassa oppilaan tavoitteena on mahdollisesti ostaa jokin tarvitsemansa vaatekappale, kun taas koulun ruotsintunnilla, vaateostosten tekeminen tapahtuu kielellisenä harjoitustehtävänä, jossa kielenkäyttö sinällään on tavoitteena.

Lopuksi

Toiminnan teorian viitekehyksessä tarkasteltuna viestinnälliset suulliset tehtävät luokkahuoneessa nähdään kontekstisidonnaisina ja vuorovaikutus toimintana, joka perustuu oppilaiden tavoitteisiin, orientaatioon ja intersubjektiivisuuteen eikä vain tehtäväsuunnitelmina ja muuttumattomina toimintoina (ks. esim. Donato 2000, 44; Ellis 2003, 199). Roebuck (2000, 94) esittää, että koska ei voida olettaa, että opiskelijat tekevät mitä heiltä pyydetään, tutkijan tavoitteena on pikemminkin paljastaa kuin ennustaa heidän toimintaansa. Tämä on oman tutkimusorientaationi kannalta merkittävä näkökulma. Myös Ohta (2000, 76–77) toteaa samansuuntaisesti, että on tärkeää analysoida sitä, mitä opiskelijat todella tekevät suorittaessaan tehtäviä luokkahuoneessa, jotta voidaan ymmärtää yhteys tehtävän suunnitelman ja sen välillä kuinka opiskelijat sen mieltävät.

Sosiokulttuurisen teorian viitekehyksessä tehtävä tutkimus tarjoaa Ellisin (2003) mukaan monia hyödyllisiä näkökulmia viestinnälliseen tehtävään perustuvan tai tukeutuvan opetuksen tutkimukseen. Se auttaa tasapainottamaan nykyistä psykolingvististä epätasapainoa vieraan (toisen) kielen tutkimuksessa korostamalla tehtävän suorituksen sosiaalista ja kulttuurista luonnetta. Sosiokulttuuriseen teoriaan liittyy hänen mukaansa kuitenkin rajoituksia, sillä se ei tarjoa esimerkiksi operationaalisia konstruktioita tehtävien tutkimiseksi. (Ellis 2003, 184–185.) *Scaffolding* on Ellisin (2003, 181) mukaan relevantti käsite viestinnälliseen tehtävään perustuvan tai tukeutuvan opetuksen tutkimuksessa, kuten edellä on jo todettu. Toiminnan teoriaan liittyvät käsitteet 'tehtävä toimintasuunnitelmana' ja 'tehtävä toimintana' ovat myös hyödyllisiä käsitteitä viestinnälliseen suulliseen tehtävään kohdentuvassa tutkimuksessani.

5.4.5 Ekologinen perspektiivi: *affordance*

Ekologisessa perspektiivissä kieli (äidinkieli ja vieras kieli) ja kielenoppiminen nähdään van Lierin (2000) mukaan laaja-alaisesti yhdistäen kognitiiviset prosessit sosiaaliin prosesseihin. van Lier esittää, että Vygotsky ja sosiokulttuurinen lähestymistapa sekä esimerkiksi Dewey edustavat ekologista tapaa käsitteellistää tieto, oppiminen ja kieli. Kieltä ei nähdä kapea-alaisesti pelkästään sanoina vaan semioottisena systeeminä. Kielenoppimista ei nähdä tiedonsiirtona eikä yksinomaan oppijan päässä tapahtuvana vaan kieli ja oppiminen nähdään laaja-alaisesti suhteina oppijoiden kesken ja oppijoiden ja ympäristön välillä. Ekologisessa perspektiivissä kielen oppimista ei pidetä prosessina, joka edustaa syötökseen perustuvia lingvistisiä objekteja aivoissa vaan katsotaan pikemminkin, että kieltä ei omisteta vaan sitä opitaan käyttä-

mään ja siinä opitaan elämään. Keskeisinä tekijöinä oppimisessa pidetään havaitsemista sekä sosiaalista ja erityisesti verbaalista ja nonverbaalista vuorovaikutusta. Merkittävää on, että sosiaalisen ja verbaalisen vuorovaikutuksen ei katsota vain helpottavan oppimista vaan niiden katsotaan olevan oppimista perustavalla tavalla. (van Lier 2000, 245–247, 253, 258.)

Ekologiseen näkemykseen kielestä ja kielen oppimisesta suhteina liittyä *affordance*-käsite, joka tarjoaa tutkimukseeni mielenkiintoisen näkökulman lähestyä vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua. *Affordance* on psykologi Gibsonin (1979) ekologisen havaitsemisteorian peruskäsite, johon viittaataan tässä tutkimuksessa termeillä *affordanssi* tai *tarjouma*. Gibsonin teoria koskee visuaalista havaitsemista ja hän käyttää käsitettä *affordance* viittaamaan organismin ja sen ympäristön erityisen piirteen väliseen keskinäiseen suhteeseen. Se, mistä tulee *affordanssi*, riippuu siitä, mitkä ympäristön ominaisuudet organismi havainnoi ja pitää toiminnan kannalta merkittävänä ja mitä se tekee niiden suhteen. *Affordanssi* tarjoaa toimintaa mutta ei pakota siihen. *Affordanssin* käsitettä havainnollistetaan van Lierin (2000, 251–252) mukaan usein esimerkillä maassa makaavasta puunlehdestä metsässä, jossa lehti voi tarjota hyvin erilaisia tarjoumia eri organismeille, siitä huolimatta että kaikissa tilanteissa lehti on sama eivätkä sen ominaisuudet muutu. Eri organismit havaitsevat eri ominaisuuksia samassa puunlehdessä ja toimivat sen eri ominaisuuksien suhteen. Se, mitkä ympäristön piirteet havaitaan ja miten ne ymmärretään, vaikuttaa täten siihen, mitä toimintamahdollisuuksia niissä nähdään.

Käsitettä *affordance* käytetään nykyään kognitiivisesta psykologiasta teollisuusmuotoiluun ja siitä on esitetty monia määritelmiä erilaisin tulkinnoin ja painotuksin. Normanin (1999) määritelmän mukaan *affordanssit* heijastavat toimijan ja ympäristön objektien välisiä mahdollisia suhteita eikä vain toimijan havaitsemia tarjoumia. Tella (2005) esittää jaottelun piilevien (*dormant*) ja hallitsevien (*dominant*) tarjoumien välillä. Piilevät tarjoumat tarkoittavat Tellan mukaan sellaisia ympäristön piirteitä, joista toimija ei ole tietoinen eikä vaivaudu ottamaan selvää tai vetäytyy hyödyntämästä niitä, kun taas hallitsevat tarjoumat viittaavat sellaisiin ympäristön ominaisuuksiin, joihin toimijalla on toiminnallinen suhde. Erilaiset tulkinnot tarjoumista herättävät jatkuvasti keskustelua (ks. esim. Stoffregen 2003; 2004). Kirlik (2004) peräänkuuluttaa, että jokaisen tarjouman määritelmän pitäisi sisältää viittauksen toimintamahdollisuuteen (*opportunity for action*).

Affordanssi, *tarjouma*, on monella tavalla hyödyllinen käsite ekologisessa lähestymistavassa kieleen ja kielen opiskeluun ja oppimiseen. *Tarjouma* liittyy kieleen ja kielenopiskelijoiden väliseen suhteeseen kieliluokassa: eri oppilaat havaitsevat erilaisia tarjoumia kieliluokassa, vaikka kielellinen ympäristö ja annetut tehtävät ovat samoja. Kieliluokan ympäristö on täynnä kieltä, joka tarjoaa oppilaille mahdollisuuksia osallistua, opiskella ja oppia. Shotter

ja Newson (1982, 34) ilmaisevat kuvaavasti, että kielellinen maailma, johon oppija aktiivisesti paneutuu, on täynnä vaatimuksia, mahdollisuuksia ja rajoituksia eli affordansseja, tarjoumia. van Lier (2000) esittää, että ekologisen näkemyksen mukaan ympäristö ei vain tarjoa kielellistä syötöstä passiiviselle vastaanottajalle vaan se tarjoaa 'semioottisen budjetin', joka viittaa niihin mielekkäisiin toimintamahdollisuuksiin, joita tilanne tarjoaa aktiiviselle toimijalle. Aktiivinen ja paneutunut kielenopiskelija havaitsee opiskeluympäristössään lingvistisiä affordansseja ja hyödyntää niitä viestissään. (van Lier 2000, 252–253.) Affordanssin käsitteeseen liittyy keskeisenä myös vuorovaikutus. Varela, Thompson ja Rosch (1991, 203) esittävät van Lierin (2000, 253) mukaan, että affordanssi koostuu mahdollisuuksista vuorovaikutukseen, joita ympäristössä olevilla asioilla ja esineillä on suhteessa eläimen sensomotorisiin ominaisuuksiin. Samoin myös kieliluokan affordanssit tarjoavat aktiiviselle oppilaalle mahdollisuuksia sosiaaliseen ja verbaaliseen vuorovaikutukseen. Lantolf (2000a, 17) esittää, että lähikehityksen vyöhyke ymmärrettynä yhteistoiminnallisina opiskelu- ja oppimistilaisuuksina voidaan rinnastaa affordanssin käsitteeseen.

Affordanssi tarjoaa hyödyllisen käsitteen tarkastella oppilaan ja vieraan kielen opiskeluympäristön välistä suhdetta. Tässä tutkimuksessa affordanssi ymmärretään opiskeluympäristön ja oppilaan välisenä suhteena, jossa keskeistä on oppilaan havainto ja aktiivinen toiminta. Opiskeluympäristön tarjoamat vieras kieli ja tehtävät muodostuvat oppilaalle tarjoumiksi, vasta kun hän havaitsee ne ja toimii aktiivisesti niiden suhteen eli hyödyntää niitä harjoittelu-, osallistumis-, viestintä- ja oppimismahdollisuuksina.

5.4.6 Pedagogisia seurauksia

Sosiokulttuurinen teoria on laajentanut näkemystä vieraan kielen opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta merkittävällä tavalla. Vygotskyn (1978) ajatukset nostavat kieliluokassa keskiöön sosiokulttuurisen kontekstin, viestintätilanteet sosiaalisina käytänteinä, sosiaalisen sekä verbaalisen ja nonverbaalisen vuorovaikutuksen sekä yhteistoiminnan, joka saa sosiokulttuurisesta tutkimuksesta vankan perustan ja uuden nousun (ks. myös Glassman 2001, 3)²⁶. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan ihmiset oppivat tietoja ja taitoja viestissään ja toimiessaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytännön tilanteissa (esim. Säljö 2000). Vieraan kielen oppimisen koulukontekstissa katsotaan pe-

²⁶ Sosiokulttuurista henkeä näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004), jossa esitetään, että "...perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus".

rustuvan luokkahuonediskurssiin osallistumiseen (Donato 2000, 45–46). Suullisen kielitaidon katsotaan vastaavasti perustuvan suulliseen viestintään osallistumiseen.

Esitän seuraavaksi edellisiin lukuihin liittyen lyhyesti joitakin keskeisiä sosiokulttuurisen teorian painoituksia kielididaktiikan näkökulmasta ja nimenomaan vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua ajatellen.

Sosiokulttuurinen opetus-, opiskelu- ja oppimiskonteksti ja toimintasysteemi

Sosiokulttuurisen käsityksen mukaan oppiminen on situationaalista ja sidoksissa siihen sosiokulttuuriseen kontekstiin, jossa toiminta ja vuorovaikutus tapahtuvat. Koulu nähdään Eteläpellon ja Collinin (2004) mukaan oppilaan ja opettajan vastavuoroisen toiminnan luomana sosiokulttuurisena järjestelmänä. Sosiokulttuurinen konteksti sisältää myös siinä toimijat. On huomattava, että oppilaan opetustilanteeseen mukanaan tuoman sosiokulttuurisen historian katsotaan olevan hyvin merkittävä tekijä. Jopa niin merkittävä, että se voittaa Donaton (2000, 46–47) mukaan kaikki opetusjärjestelyt.

Eri toimintasysteemeissä on Säljön (2000) mukaan erilaisia viestintäkäytänteitä, jotka vaikuttavat ratkaisevasti yksilön kognitiiviseen ja sosiaaliseen kehitykseen. On huomattava, että koulu on erityinen sosiokulttuurinen toimintasysteemi diskurssiivisena ympäristönä ja luokkahuoneen sisältämät viestintämallit tekevät siitä hyvin erityisen ympäristön vuorovaikutukselle. Kuten todettua, on ratkaiseva ero harjoitella tehtävien maailmassa koulun toimintasysteemissä ja toimia sosiaalisissa käytänteissä niissä koulun ulkoi-sissa toimintasysteemeissä, joista tehtävä on otettu. Lisäksi on huomattava, että koulu on toimintasysteemi, jolla on pitkä ja voimakas viestintätaraditio ja siksi sen yhdessä toimimisen malleja ja viestintämalleja voi olla vaikea muuttaa. (Säljö 2000, 135–137, 147–149, 207.)

Vieraan kielen opetusta ja viestinnällistä suullista harjoittelua suunniteltaessa ja oppilaiden suullista viestintää tarkasteltaessa on otettava huomioon koulu ja luokkahuoneen sosiokulttuurinen vuorovaikutusympäristö. Koulu-kontekstissa tapahtuvaa vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu on välttämättä eri asia kuin vastaava viestintätilanne koulun ulkopuolella.

Vuorovaikutus ja yhteistoiminta

Vygotskyn (1978) sosiokulttuurisen teorian mukaan oppiminen etenee sosiaaliselta, interpsykologiselta, tasolta kognitiiviselle, intrapsykologiselle, tasolle kulttuuristen artefaktien välittämänä. Älyllisistä artefakteista tärkein on kieli. Vygotskyn näkemyksen mukaan kaikki oppiminen rakentuu sosiaalisesti ja on sosiaalisen ja verbaalisen vuorovaikutuksen välittämää. Myös vieraan kielen oppimisen perusta on täten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Katso-

taan, että niitä vieraan kielen rakenteita ja ilmauksia, joita oppilas ensin pystyy käyttämään vain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, niitä hän pystyy mahdollisesti käyttämään myöhemmin itsenäisesti (Ohta 2000, 54; Ellis 2003, 177). Ellis esittää (2003, 24), että kun vieraan kielen oppilailla on tilaisuus olla vuorovaikutuksessa toisten vieraan kielen käyttäjien kanssa, he pystyvät tuottamaan kieltä, jota he eivät pysty tuottamaan yksin. Ajan ja harjoittelun myötä he Ellisin mukaan sisäistävät nämä kielen funktiot ja oppivat tuottamaan niitä itsenäisesti.

Sosiaaliseseen vuorovaikutukseen sisältyy kiinteästi verbaalinen vuorovaikutus. Katsotaan, että vieras kieli ja luokkahuonediskurssi välittävät vieraan kielen oppimista. Tämä tarkoittaa vieraan kielen opetuksen kannalta sitä, että oppilaille tarjotaan mahdollisimman paljon tilaisuuksia käyttää vierasta kieltä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämähän on myös viestinnällisen kielten opetuksen keskeisin ajatus (ks. luku 3).

Vieraan kielen oppimisen kannalta ei ole kuitenkaan yhdentekevää, miten kieltä käytetään. Swain (2000, 113) puhuu tutkimuksiin perustaen kollaboratiivisen dialogin puolesta, jossa oppilaat käyttävät kieltä yhteistoiminnallisesti merkityksen rakentamiseen mutta samalla fokusoivat tarvittaessa myös kielen muotoon. Myös Ellis (2003, 256–257) esittää, että pedagogisesti tehokas diskurssi sisältää huomion kiinnittämisen muotoon, mikä voidaan saavuttaa sekä implisiittisin (esim. selvennyksen pyytäminen, uudelleen muotoilu) että eksplisiittisin (esim. korjaaminen, metalingvistinen kommentti) tekniikoin. Kielen käytön edellytyksenä kollaboratiivisessa dialogissa on sosiaalinen vuorovaikutus.

Viestinnällisessä kieltenopetuksessa korostetaan, että viestintä tapahtuu nimenomaan vieraalla kielellä. Tämä onkin luonnollinen ja ensisijainen edellytys vieraan kielen käytön oppimiselle. Purjehtimalla opitaan purjehtimaan (Aristoteles) ja käyttämällä vierasta kieltä viestintään opitaan viestimään vieraalla kielellä. On kuitenkin huomattava, että sosiokulttuurinen tutkimus (esim. Antón & DiCamilla 1999) osoittaa, että myös äidinkielellä on tärkeä osa vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa kieliluokassa. Vieraan kielen opetuksen kannalta on tärkeä tunnistaa, että kieli välittää vieraan kielen oppimista ei vain sosiaalisen puheen vaan kielellisissä ongelmissa myös yksityisen puheen kautta (*private speech*), jossa oppilaat käyttävät usein äidinkieltä (Antón & DiCamilla 1999). Tässä suhteessa äidinkielen käyttöön harjoittelutilanteessa kieliluokassa pitäisikin Ellisin (2003, 200) mukaan suhtautua positiivisesti.

Sosiokulttuurinen käsitys kielestä välittävänä välineenä merkitsee kielipedagogisesta perspektiivistä katsottuna sitä, että opettajan tulee järjestää oppilaille kieliluokassa mahdollisimman runsaasti mahdollisuuksia mielekkäaseen suulliseen viestintään eli tarjota rikas ”semioottinen budjetti” van Lierin (2000) käsitteellä ilmaistuna. Semioottisen budjetin rajoissa aktiivinen oppi-

las voi paneutua merkityksen rakentamiseen oppilastovereidensa kanssa. Tämä kielellinen maailma, johon oppilaat paneutuvat, tarjoaa puolestaan havainnoivalle ja aktiiviselle oppilaalle affordansseja (*affordance*), tarjoumia, eli toimintamahdollisuuksia hyödyntää kielellisiä tarjoumia. (van Lier 2000, 250–253.) Ei siis riitä, että opettaja tarjoaa runsaasti vieraskielistä syötöstä (*input*-hypoteesi) tai että oppilailla on tilaisuus tuottaa vierasta kieltä (*output*-hypoteesi) tai osallistua merkitysneuvotteluun (interaktiohypoteesi) vieraalla kielellä vaan opettajan tehtävänä on rakentaa rikas kielellinen opiskelu ympäristö ja osallistumista rohkaiseva ilmapiiri. Se, mitä kielellisiä tarjoumia opiskelu ympäristössään kukin oppilas havainnoi ja hyödyntää kielenkäytös-
sään, riippuu hänen sosiokulttuurisesta historiastaan ja tavoitteistaan.

Kun vieraan kielen oppiminen ymmärretään sosiaaliseen prosessiin perustuvaksi, opiskelussa nousee tärkeään osaan oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta vieraalla kielellä. Antón ja DiCamilla (1999, 234) esittävät, että tutkimus tarjoaa evidenssiä siitä, että dialogi yhteistoiminnallisessa tehtävässä edistää vieraan kielen oppimista. Swain (2000, 112) toteaa puolestaan, että on ilmeisiä syitä rohkaista oppilaita paneutumaan yhteistoiminnalliseen opiskeluun.

Tukeminen (scaffolding) lähikehityksen vyöhykkeellä

Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhyke on keskeinen yksilön kehitystä ja oppimista selittävä käsite, jolla on laajoja seurauksia vieraan kielen opetukseen. Lähikehityksen vyöhyke on vuorovaikutusalue, jolla oppilas pystyy sosiaalisen tuen avulla suorittamaan tehtävän, joka on hänen sen hetkisen kompetenssitasonsa yläpuolella (esim. Ohta 2000, 54). Glassman (2001, 7) esittää, että lähikehityksen vyöhykkeen käsitteellistämistä kuvaavat mentorin ja noviisin yhdistynyt huomio, mentorin asettamat tavoitteet toiminnalle sekä mentorin ja noviisin välinen sosiaalinen vuorovaikutus tavoitteeseen pyrkimisessä.

Sosiokulttuurisen teorian mukaan opettajan rooli ja opetus ovat tärkeitä oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä (esim. Donato 2000, 45–47). Opettajalla on aktiivinen rooli ohjata ja tukea oppilasta tämän lähikehityksen vyöhykkeen läpi. Glassman (2001, 10, 12) ilmaisee, että sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan opettaja on proaktiivinen voima, joka kontrolloi opetusprosessia. Kaartinen (2003) muistuttaa kuitenkin, että vaikka opettaja on ekspertti, kollektiivinen merkityksen rakentaminen vaatii, että on tilaa erilaisille eksperttityksille ja tulkinnoille. Lähikehityksen vyöhykkeen muodostuminen edellyttää opettajan tarjoamaa tukemista mutta myös sitä, että oppilaat tukevat toisiaan (*scaffold*) sensitiivisellä tavalla ja riittävästi. Ellis (2003, 180) painottaa, että ratkaiseva tekijä sopivan lähikehityksen vyöhykkeen muodostumiseksi viestinnällisen tehtävän suorituksessa on oppilastovereiden kesken tarjottu tukeminen.

Oppiminen lähikehityksen vyöhykkeellä edellyttää Vygotskyn (1978) mukaan, että mentorin on luotava noviisille käytännön toiminnoissa sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat jonkin verran noviisiin suorituskyvyn yläpuolella. Tällaiset tilanteet aiheuttavat noviisille ongelman ja herättävät sitä kautta kiinnostusta. Lähikehityksen vyöhyke määrittelee sen, että oppimista ei voi tapahtua, jos tarjotaan liian paljon tukea tai jos tehtävä on liian helppo (Ohta 2000, 52). Viestinnälliset suulliset tehtävät pitää täten rakentaa siten, että ne ovat oppilaalle kielellisesti sopivan haasteellisia ja joista hän pystyy suoriutumaan keskustelukumppaneiden kanssa ja keskinäisen tukemisen kautta.

Tehtävä opettajan suunnittelemana ja oppilaiden toimintana

Vieraan kielen oppiminen koulussa tapahtuu sosiokulttuurisen käsityksen mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen, kielen ja fyysisten artefaktien kautta. Fyysisiä artefakteja edustavat esimerkiksi tehtävät. Viestinnälliset tehtävät muodostavat tärkeän opetus- ja opiskelukomponentin viestinnällisessä kieltenopetuksessa. Toiminnan teoria tuo viestinnällisen tehtävän tarkasteluun tärkeän näkökulman. Toiminnan teorian mukaan tehtävä opettajan työsuunnitelmana on eri asia kuin tehtävä oppilaiden toimintana. Tutkimukset (esim. Roebuck 2000) osoittavat, että oppilaat tulkitsevat tehtävät omalla tavallaan ja muuntavat ne omiin tavoitteisiinsa sopiviksi. Oppilaat tuovat vieraan kielen luokkaan oman ainutkertaisen sosiokulttuurisen historiansa arvoineen ja oletuksineen sekä omat tavoitteensa ja motiivinsa, jotka suuntaavat heidän toimintaansa tehtävän suorituksessa (Donato 2000, 46). Oppilaat, jotka tekevät samaa viestinnällistä tehtävää, eivät täten välttämättä ole paneutuneina samaan toimintaan. Oppimisen kannalta on kuitenkin merkittävää juuri se, kuinka oppilas paneutuu viestinnälliseen tehtävään toimintana.

Toiminnan teorian perspektiivistä sama viestinnällinen tehtävä ei ole sama tehtävä kaikille oppilaille. Oppilaat suorittavat saman tehtävän ja osallistuvat samaan vuorovaikutustilanteeseen eri tavoin kukin omalla ainutlaatuisella tavallaan. Opettajan suunnitteleman viestinnällisen tehtävän rakenteelliset ja sisällölliset piirteet eivät täten yksinään pysty ohjaamaan oppilaiden toimintaa eivätkä voi taata kaikkien sitoutumista tehtävän suorittamiseen. Se, mitä opettaja suunnittelee ja odottaa oppilaiden opiskelevan tehtävän avulla, saattaa olla vain epäsuorasti, jos ollenkaan, yhteydessä siihen, mitä oppilaat tekevät ja oppivat. Opettajan onkin aktiivisesti tarkkailtava, mitä oppilaat itse asiassa tekevät viestinnällisiä tehtäviä suorittaessaan, jotta hän voi ymmärtää ja kehittää opetustaan ja oppilaiden opiskelua.

Vieraan kielen opiskelun ja oppimisen kokonaisvaltaisuus

Sosiokulttuurisessa perspektiivissä nähdään, että vieraan kielen opiskelussa ja oppimisessa yhdistyvät oppilaan kognitiiviset, affektiiviset ja sosiaaliset prosessit (ks. esim. Ohta 2000; van Lier 2000). Tutkimukset ovat osoittaneet voimakkaan suhteen sosiaalisen vuorovaikutuksen, sosiaalisen kontekstin ja kielen välillä ja kielenoppimisen yhteistoiminnallisen luonteen (Donato 2000, 47). Sosiokulttuurinen käsitys vieraan kielen oppimisesta edustaa osallistumismetaforaa, jonka mukaan osallistuminen vuorovaikutukseen ja viestintään vieraalla kielellä on todiste osaamisesta (ks. esim. Sfard 1998, 7). Haasteena on luoda, kuten Ellis (2003, 258) esittää, opiskeluympäristö, jossa oppilailla on mahdollisuus osallistua keskustelunomaiseen diskurssiin, ottaa lingvistisiä riskejä, fokusoida implisiittisesti ja eksplisiittisesti lingvistisiin muotoihin, luoda intersubjektiivisuutta (jaetut tavoitteet tehtävään) myös äidinkieltä käyttäen sekä tarjota ja saada tehokasta tukea (*scaffolding*) pyrkiessään viestimään vieraalla kielellä.

Kontekstuaalinen, prosessorientoitunut ja ekologinen lähestymistapa tuo van Lierin (2000, 259) mukaan esiin uusia tapoja teoretisoida kielen opetusta ja harjoitella vierasta kieltä. van Lier ehdottaa, että ehkä ihminen oppii kieltä samalla tavalla kuin eläin ”oppii” metsää. Mitä tämä tarkoittaa vieraan kielen opetuksen ja viestinnällisen suullisen harjoittelun kannalta on tutkimukseni näkökulmasta mielenkiintoinen kysymys. Voidaan ajatella, että kun oppilaat saavat kieliluokassa tilaisuuksia harjoitella yhteistoiminnallisesti suullista omaehtoista viestintää, he saavat samalla tilaisuuden opiskella ja oppia vierasta kieltä ”vieraan kielen viidakossa”.

5.5 Yhteenveto: oppimiskäsitysten ja lähestymistapojen vertailua

Kieltenopettajan suurena haasteena on kysymys, miten suhtautua muuttuviin käsityksiin ja lähestymistapoihin koskien vieraan kielen opetusta, viestinnällistä suullista harjoittelua ja oppimista. Eri aikakausia näyttää leimaavan omat ihanteensa ja totuutensa kasvatuksesta ja oppimisesta, jotka ovat aina joiltakin osin vastakkaisia kuin edellinen vallalla ollut käsitys. Näillä käsityksillä ja lähestymistavoilla on kuitenkin myös monia yhteisiä piirteitä. Jussila (1999) toteaa, että on tyypillistä, että korostetaan kunkin näkemyksen uutuutta, vaikka samoja asioita olisi esiintynyt kasvatuksen teorioissa jo vuosisatoja. Erityisen selvästi tämä koskee hänen mukaansa kognitiivis-konstruktivistista opetuksen ja oppimisen tutkimusta. Jussila esittää lisäksi, että on tyypillistä, että pinnalle nousee suuntaukseen sitoudutaan ikään kuin ei olisi mitään muita vaihtoehtoja ja muita suuntauksia kritisoidaan. (Jussila 1999, 31.)

Viimeaikaisessa keskustelussa on kuitenkin toisaalta ollut havaittavissa, että myös ja ehkä juuri nimenomaan konstruktivistinen oppimiskäsitys leimataan vain jonkun osasisällön perusteella ottamatta huomioon sen laaja-alaisuutta. Esitetään esimerkiksi ristiriitaisia tulkintoja sosiaalisen dimension sisällyttämisestä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Yhtä ja samaa oppimiskäsitystä näytetään täten tulkittavan eri tavoin.

Ongelmallista muuttuvissa oppimiskäsityksissä ja lähestymistavoissa oppimiseen on niiden nimeäminen ja jaottelu, koska niissä on päällekkäisyyttä eikä nimeämiskäytäntö ole kaikilta osin yhtenäistä. Esimerkiksi yhteistoinnallinen oppiminen voidaan liittää sekä humanistis-kokemukselliseen että konstruktivistiseen suuntaukseen.

Tarkastelen tässä luvussa yhteenvedonomaaisesti joitakin lukujen 5.2–5.4 keskeisiä sisältöjä. Viitataan ensiksi humanistis-kokemuksellisuuden, kognitiivis-konstruktivistisuuden ja sosiokonstruktivistisuuden sekä sosiokulttuurisuuden erityispiirteisiin, yhtäläisyyksiin ja eroavuuksiin yleisellä tasolla. Sitten tarkastelen kokoavasti sitä, miten vuorovaikutus nähdään näissä suuntauksissa.

Humanistis-kokemuksellisuus

Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys korostaa kokemuksen kautta oppimista. Sillä on yhtymäkohtia konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa (von Wright 1992, 32). Näitä oppimiskäsityksiä leimaa humanistinen ihmiskäsitys: ihminen nähdään uteliaana ja päämäärätietoisena yksilönä (vrt. Sahlberg & Leppilampi 1994, 27). Omien kokemusten reflektointi kuuluu humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen keskeisiin perusajatuksiin ja oman oppimisen reflektointi liitetään myös konstruktivistiseen käsitykseen. Humanistis-kokemuksellisen ja konstruktivistisen suuntauksen välisenä erona Rauste-von Wright ja von Wright (1994) tuovat esimerkiksi sen, että humanistisessa psykologiassa ”minän” katsotaan olevan myötäsyttyinen, kun taas kognitiivisessa suuntauksessa ”minän” katsotaan kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Toinen esimerkki eroavuuksista koskee kokemuksellisen oppimisen menetelmiä, joiden humanistisessa traditiossa katsotaan palvelevan lähinnä yksilön henkistä kasvua, kun taas konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä kyseisiä menetelmiä käytetään palvelemaan ensisijaisesti informaation prosessointia. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 139, 143.)

Humanistis-kokemuksellisuuden ja konstruktivistisuuden yhtäläisyydet liittyvät niiden taustalla vaikuttavan Deweyn näkemykseen tekemällä oppimisesta ja reflektoinnin merkityksestä. On huomattava, että Deweylla ja Vygotskylla on sama näkemys koskien jokapäiväisen toiminnan, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja historiaan kytkeytyvän sosiaalisen ympäristön keskeistä merkitystä lapsen oppimisessa, kuten Glassman (2001) esittää. Tämä näke-

mys yhdistää täten humanistis-kokemuksellista ja sosiokulttuurista suuntausta. Mutta niiden välillä on kuitenkin myös merkittäviä erottavia tekijöitä, sillä Dewey ja Vygotsky ovat kaukana toisistaan käsityksissään koskien prosessia ja tavoitteita opetuksessa. Deweyn mukaan tieto on upotettuna kokemukseen, kun taas Vygotskyn mukaan tieto on upotettuna kulttuuriin. Humanistis-kokemuksellisessa suuntauksessa korostetaan Deweyn ajattelun mukaisesti, että lapsi on vapaa toimija, joka kehittyy ja oppii kokemuksen kautta. Kouluopetuksessa tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan tulee saada toimia hänen oman kiinnostuksensa ja omien kysymystensä ja tavoitteidensa ohjaamana, jolloin opettajalla on pikemmin fasilitaattorin kuin mentorin rooli. Prosessi nousee tällöin opetuksessa tärkeämmäksi kuin produkti. Vygotskyn ajatteluun tukeutuvassa sosiokulttuurisessa lähestymistavassa katsotaan puolestaan, että oppiminen ei tapahdu luonnostaan kokemuksen kautta vaan on riippuvainen mentorin asettamista sopivan vaativista tavoitteista ja aktiivisesta tukemisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opetuksessa korostuu tällöin sosiaaliset tavoitteet. (Glassman 2001, 3–11.)

Kognitiivis-konstruktivisuus

Kognitiivis-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostetaan tietoa, ajattelua ja ymmärtämistä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys esitetään usein vaihtoehtona passiiviselle tiedon siirtoon perustuvalla opetuksella. Mutta esimerkiksi Jussila (1999) ja Puolimatka (2002) tuovat esiin, että didaktisessa kasvatuksen teoriassa oppimisen on aina katsottu edellyttävän aktiivista opiskelua ja on vaikea löytää sellaista opetuksen teoriaa, jossa opetus ymmärretään tiedon siirroksi. Useita oppimiskäsityksiä voidaan heidän mukaansa luonnehtia konstruktivistisiksi, jos kriteereinä pidetään opiskelun ja oppimisen aktiivista luonnetta, itseohjautuvuutta ja uuden tiedon rakentumista vanhan tietoaikseks perustalle. (Jussila 1999, 32, 34; Puolimatka 2002, 21, 238; ks. myös Dougiamas 1998, 5.) Konstruktivistista oppimiskäsitystä soveltavassa opetuksessa ovat keskeisiä piirteitä oppilaskeskeisyys, oppilaan aktiivinen toiminta ja oman toiminnan reflektointi. Samoja piirteitä sisältyy myös humanistis-kokemukselliseen opetukseen ja opiskeluun.

Kognitiivis-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään sisäisinä käsittelyprosesseina, mikä eroaa sosiokulttuurisesta näkemyksestä, jonka mukaan oppiminen tapahtuu sosiaalisen ja verbaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurisen kontekstin välittäminä. Watson-Gegeo (2004) puhuu epistemologisesta kuilusta, joka on vanhempien kognitiivisten teorioiden ja nykyisten sosiokulttuuristen oppimisteorioiden välillä. Piaget'n myöhempi näkemys siitä, että kulttuurinen ympäristö voi nopeuttaa tai hidastaa kognitiivista kehitystä, lähenee sosiokulttuurista perspektiiviä, joka korostaa voimakkaasti oppimisen tilannesidonnaisuutta (*situated learning approach*). Myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen taustalla olevalla Piaget'n ajatuksella

siitä, että tieto tulee toiminnasta, on yhteyksiä Vygotsky'n sosiokulttuuriseen perspektiiviin. Konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen perspektiivin ero tulee esiin siinä, että Piaget'n mukaan lapsi kehittää itse ymmärrystään ympäristöstä, joka on ainoastaan lapsen toiminnan kohde. Kun taas sosiokulttuurisessa suuntauksessa nähdään Vygotskyn ajattelun mukaisesti, että ympäristö välittyy lapselle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin lapsi on ratkaisevalla tavalla riippuvainen mentorista. (Ks. esim. Säljö 2000, 61–71, 106–107, 117–118; van Lier 2000, 245–247, 254.)

Sosiokonstruktivistisuus

Sosiokonstruktivistisessa lähestymistavassa korostetaan sosiaalisten ja kontekstuaalisten prosessien merkitystä mutta otetaan huomioon myös kognitiiviset prosessit (ks. van Lier 2000, 254). Sosiokonstruktivistinen lähestymistapa eroaa täten kognitiivis-konstruktivistisesta näkemyksestä, joka korostaa oppimista aivoissa tapahtuvana informaatioprosessointina. Sosiaalisen vuorovaikutuksen korostaminen yhdistää sosiokonstruktivistista ja sosiokulttuurista näkemystä.

Sosiokulttuurisuus

Sosiokulttuuriset teorit korostavat, että ihminen oppii koko ajan kaikessa toiminnassaan. Katsotaan, että oppiminen tapahtuu historiallis-kulttuuriseen kontekstiin kiinteästi kytkeytyvän sosiaalisen ja verbaalisen ja nonverbaalisen vuorovaikutuksen välittämänä. Sosiokulttuurista lähestymistapaa edustavassa ekologisessa lähestymistavassa katsotaan van Lierin (2000) mukaan, että oppiminen perustuu sekä representationaalsiin (skeemat) että ekologiaan (havaitseminen, toiminta) prosesseihin. Ekologinen lähestymistapa kielen oppimiseen väittää vastoin kuin konstruktivistinen näkemys, että kaikkea oppimista ei voida selittää pään sisällä tapahtuvina prosesseina. (van Lier 2000, 246–247.)

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa nähdään, että se, mitä oppilas pystyy suorittamaan sosiaalisessa ympäristössä, sen hän mahdollisesti pystyy tekemään myöhemmin itsenäisesti. Sosiokulttuurisen, kuten myös sosiokonstruktivistisen, näkemysten mukaisessa kieltenopetuksessa oppilaat osallistuvat viestintään vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tällöin toteutuu viestinnällisen kieltenopetuksen periaate. Sosiokulttuuriseen teoriaan sisältyy lisäksi keskeisenä opettajan/mentorin rooli ja lähikehitysvyöhykkeellä tapahtuva opetus ja tukeminen. Otetaan myös huomioon, että oppilaat tuovat vuorovaikutukseen oman henkilökohtaisen historiansa arvoineen ja uskomuksineen ja toimivat niiden pohjalta kukin omalla tavallaan. (esim. Donato 2000, 45–46.)

Esitän yhteenvedon edellä esitetystä (luvut 5.2–5.4) taulukossa 8.

Taulukko 8. Muuttuva käsitys ihmisestä, tiedosta, opetuksesta, opiskelusta, oppimisesta ja osaamisesta.

	Humanistis-kokemuksellinen	Kognitiivis-konstruktivistinen	Sosio-konstruktivistinen	Sosio-kulttuurinen
1. Ihminen	humanistinen	humanistinen, kognitio hallitsee	humanistinen	Sosio-kulttuurinen
2. Tieto	kokemus-peräistä	sisäiseen prosessointiin perustuvaa	sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja sisäiseen prosessointiin perustuvaa	välitteistä: sosio-kulttuurisidonnaista
3. Opetus ja opiskelu/ opettaja ja oppilas	kokemus - reflektointi - toiminta -sykli; opettaja fasilitaattori; oppilas aktiivinen toimija sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	opettaja oppimistilaisuuksien järjestäjä ja oppimisen ohjaaja; oppilas itseohjautuva, tavoitesuuntautunut, aktiivinen oman tietonsa konstruoija	opettaja oppimistilaisuuksien järjestäjä ja oppimisen ohjaaja; oppilas itseohjautuva, tavoitesuuntautunut, aktiivinen oman tietonsa konstruoija sosiaalisessa vuorovaikutuksessa	opettaja mentor; oppilas aktiivinen osallistuja praksisessa, sosiaalisessa ja kommunikatiivisessa yhteisössä
4. Oppimisen tavoite	’minän’ kasvu	kognitiivinen kehitys	kognitiivinen ja sosiaalinen kehitys	sosiaalinen kehitys
5. Osaaminen	kokemusten myötä eheytynyt toimiminen	tiedon hallinta	osallistuminen vuorovaikutukselliseen viestintään	osallistumisen yhteisölliseen käytäntöön

Omaksumis- ja osallistumismetafora

Oppimiskäsityksiä ja lähestymistapoja oppimiseen voidaan tarkastella myös oppimista selittävien metaforien kautta. Yleisesti käytetyt metaforat ovat kognitiivis-konstruktivistiseen lähestymistapaan liittyvä omaksumismetafora ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan liittyvä osallistumismetafora. Nämä kaksi metaforaa selittävät vieraan kielen oppimisen hyvin eri tavalla (ks. Taulukko 9).

Omaksumismetafora viittaa oppimiseen yksilöllisenä tiedon ja taidon sisäisenä konstruointina, omaksumisena (esim. Hakkarainen 2000, 85–86; Eteläpelto 2002, 17). Kielenoppiminen nähdään sisäisinä prosesseina, kuten välikielen representaatioiden konstruktiona, syötöksen prosessointina ja oppilaan tarkkaavaisuusoperaatioina (esim. Donato 2000, 45). Osallistumismetaforan mukaan oppiminen puolestaan tapahtuu osallistumisena yhteisölliseen

toimintaan (esim. Hakkarainen 2000, 85–86; Eteläpelto 2002, 17). Kielenoppiminen nähdään osallistumisena sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja viestintään (ks. esim. Sfard 1998; Donato 2000). Osallistumismetafora korostaa sosiaalisia tekijöitä ja tuo Sfardin (1998, 12) mukaan täten useampia mahdollisia relevantteja аспектеjä mukaan yritettäessä ymmärtää oppimista. Puhtaan holistisesta perspektiivistä vieraan kielen oppimiseen (Ohta 2000, 53).

Se, kuinka näiden kahden metaforan mukaan nähdään oppilaan heikko menestyminen, on kielipedagogiikan kannalta pohtimisen arvoista. Donato (2000, 41) esittää, että omaksumismetaforan mukaan epäonnistumista saatetaan selittää esimerkiksi viittaamalla oppilaan alhaiseen kykyyn, motivaation puutteeseen tai epätarkoituksenmukaisiin opiskelustrategioihin. Osallistumismetaforan mukaan epäonnistuminen voidaan puolestaan selittää esimerkiksi oppilaan syrjäytymisellä tai mentorin riittämättömällä tuella. (Ks. taulukko 9.)

Taulukko 9. Vieraan kielen oppiminen ja osaaminen ja siinä epäonnistuminen omaksumis- ja osallistumismetaforan näkökulmasta.

	Omaksumismetafora / Kognitiivis-konstruktivistisuus	Osallistumismetafora / Sosiokulttuurisuus
Oppiminen	Sisäinen prosessointi	Osallistuminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja viestintään
Näyttö osaamisesta	Riippumaton näyttö, esim. tehtävän suoritus	Osallistuminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja viestintään
Epäonnistumiseen vaikuttavia tekijöitä	Esim. epätarkoituksenmukaiset opiskelustrategiat	Esim. syrjäytyminen tai mentorin riittämätön tuki

Sosiaalinen ja verbaalinen vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen rooli on voimakkaasti esillä monissa perspektiiveissä vieraan kielen oppimiseen (ks. luvut 5.2.3, 5.3.6, 5.4.2). Vuorovaikutuksen roolin luonne on kuitenkin tulkittu eri tavoin. On erilaisia näkemyksiä tavoista, joilla vuorovaikutus liittyy vieraan kielen käyttöön ja oppimiseen. Tarkastelen tässä vuorovaikutusta kokoavasti lähinnä kognitiivis-konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen suuntauksen näkökulmasta.

Kognitiivisen perspektiivin mukaan vuorovaikutus tarjoaa keinon tehdä syötös ymmärrettäväksi (Krashen 1985, input-hypoteesi) ja tuottaa kieltä (Swain 1985, output-hypoteesi), minkä katsotaan vaikuttavan vieraan kielen oppimiseen. Longin (esim. 1996) interaktiohypoteesi ehdottaa, että yksi tapa tehdä syötös ymmärrettäväksi on syötöksen modifioiminen merkitysneuvottelussa. Merkitysneuvottelussa on täten kysymys vuorovaikutuksesta, joka syntyy puhujien välisestä viestintäkatkoksesta. Kognitiivisessa perspektiivissä

katsotaan, että vuorovaikutus liittyy epäsuorasti oppimiseen ja sitä tarkastellaan rajoittuneena merkitysneuvotteluun (ks. van Lier 2000, 247–249). Vieraan kielen interaktioteorioihin perustuvassa tutkimuksessa nähdään vastaavasti yhteistoiminnallinen tehtävä tilaisuutena tarjota ymmärrettävää syötöstä ja analysointi keskittyy siihen, kuinka oppilaat neuvottelevat merkityksestä (Antón & DiCamilla 1999, 234).

Sosiokulttuurisessa perspektiivissä nähdään vuorovaikutus puolestaan ratkaisevana tekijänä vieraan kielen oppimisessa. Oppimisen katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja ilmenevän vuorovaikutuksena (ks. van Lier 2000, 246). Vuorovaikutus nähdään täten paljon enempana kuin ymmärrettävän syötöksen lähteenä. van Lierin (2000) mukaan kaikki sosiaalinen toiminta on osa oppimisympäristöä. Katsotaan, ettei ainoastaan vuorovaikutus merkitysneuvotteluna vaikuta oppimiseen, vaan esimerkiksi yhteistoiminnallinen dialogi, jossa fokus on sekä merkityksessä että muodossa, vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen (Swain 2000, 98). Vuorovaikutukseen kohdistuvassa sosiokulttuurisessa holistisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita, siitä mitä oppilaiden vuorovaikutuksessa todella tapahtuu (Antón & DiCamilla 1999, 234) ja vuorovaikutus ymmärretään laajempaan sosiaaliseen, historialliseen ja kulttuurisen oppimisympäristöön liittyvänä.

Taulukko 10. Sosiaalinen ja verbaalinen vuorovaikutus kognitiivis-konstruktivistisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta.

	Vuorovaikutus	
	Kognitiivis-konstruktivistisuus	Sosiokulttuurisuus
Oppiminen	➤ Liittyy oppimiseen epäsuoralla tavalla.	➤ Keskeistä lähekehityksen vyöhykkeen näkökulmasta. ➤ Liittyy oppimiseen suoralla tavalla, on oppimista ja osaamista.
Kielen käyttö	➤ Keino prosessoida syötöstä → ymmärrettävä syötös (Krashen 1981, input-hypoteesi). ➤ Tilaisuus tuottaa kieltä (Swain 1985, output-hypoteesi). ➤ Keino neuvotella merkityksestä (Long 1985, interaktiohypoteesi) → fokus merkityksessä, ei vaadi reflektiivistä orientaatiota.	➤ Liittyy sosiaaliseen, historialliseen ja kulttuuriseen opiskeluympäristöön sekä oppilaassa vaikuttaviin voimiin. ➤ Mahdollistaa tukemisen, <i>scaffolding</i> (Wood ym. 1976), ja kollaboratiivisen dialogin (Swain 2000) → fokus merkityksessä ja muodossa, reflektiivinen orientaatio.
Kielten opetus	➤ Kielen yksiköiden irrallinen harjoittelu ja omaksuminen → niiden käyttö sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (traditionaalinen kielenopetus). ➤ Fasilitaattori järjestää vuorovaikutustilanteita	➤ Kieltä harjoitellaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (viestinnällinen kielenopetus). ➤ Mentori asettaa sopivan vaativat tavoitteet ja tukee aktiivisesti vuorovaikutuksessa.
Tutkimus	➤ Merkitysneuvottelu.	➤ Mitä vuorovaikutuksessa todella tapahtuu.

Laajentunut näkökulma vieraan kielen oppimiseen

Nykyiset näkemykset vieraan kielen oppimisesta ovat hyvin laaja-alaisia. Esimerkiksi Watson-Gegeo (2004) esittää, että toisen sukupolven kognitiivisen tutkimuksen mukaan kognition alkuperä on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja kognitioon liittyy läheisesti myös emotio. Oppiminen on kaikkialla läsnä olevaa ja kaikkiin viestinnällisiin konteksteihin ja vuorovaikutustoimintoihin sisältyy sosiaalisia ja kulttuurisia dimensioita, jotka vaikuttavat siihen, mitä ja miten opetetaan. (Watson-Gegeo 2004, 331–333, 341).

Nykyään ollaan hyvin laajasti yksimielisiä siitä, että oppimisen tarkastelu pelkästään yksittäisen lähestymistavan kautta ei ole riittävä koko ilmiön kuvaamiseksi (ks. esim. Dougiamas 1998, 8; Sfard 1998, 11; Donato 2000, 40; Hakkarainen 2000, 96; Swain 2000, 103; Tynjälä & Collin 2000; Säljö 2001, 109; Eteläpelto 2002, 17; Puolimatka 2002, 83). Nähdään yksittäisen lähestymistavan rajoitukset. Eri lähestymistapoja ei pidetä kilpailevina vaan ne nähdään eri perspektiiveinä oppimiseen ja toisiaan täydentävinä. Ymmärretään, että oppimisen tarkastelu sosiaalisena ilmiönä ei sulje pois kognitiivista dimensiota eikä kognitiivinen sulje pois sosiaalista. Katsotaan, että oppimisen kokonaisvaltaisempi ymmärtäminen edellyttää oppimisen tarkastelua sekä yksilöllisenä että sosiaalisena ilmiönä.

5.6 Pedagoginen johtopäätös: yhteistoiminnallinen skeema- ja elaborointiharjoittelu

Pluralistisen lähestymistavan tarve vieraan kielen opetukseen, viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ja oppimiseen on ilmeinen sekä kielipedagogiikassa että tutkimuksessa. Kielipedagogisesta perspektiivistä katsottuna humanistis-kokemuksellinen, kognitiivis-konstruktivistinen, sosiokonstruktivistinen ja sosiokulttuurinen lähestyminen oppimiseen eivät ole toisiaan poissulkevia vaan informoivat yhdessä viestinnällistä kieltenopetusta. edellisissä luvuissa (luvut 5.2–5.4) olen tarkastellut sitä, kuinka eri oppimiskäsitukset ja lähestymistavat tarjoavat toisiaan täydentäviä näkökulmia ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla, johon tämän tutkimus kohdentuu. Tämä tutkimus on yksi yritys vastata oppimiskäsitysten pedagogisen soveltamisen haasteeseen.

Vygotskyn ja Deweyn ajatukset ovat nousseet uudelleen merkittäviksi suunnannäyttäjiksi ja samalla on kasvanut sosiaalisen ja verbaalisen ja non-verbaalisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan merkitys pyrittäessä ymmärtämään ja edistämään vieraan kielen opiskelua ja oppimista. Brown (2001, 165) toteaa, että monien vuosikymmenten tutkimuksen jälkeen koskien kielten opetusta ja oppimista on huomattu, että paras tapa oppia vuorovai-

kutusta on itse vuorovaikutuksen kautta. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan vuorovaikutusta opitaan pikemminkin vuorovaikutuksessa kuin vuorovaikutuksen kautta (van Lier 2000). Tunnustetaan kuitenkin myös, että pelkkä vuorovaikutus tai keskustelu eivät ole riittävä konteksti vieraan kielen kehitymiselle (esim. Long 1996) vaan tarvitaan viestinnällisiä tehtäviä, jotka suuntaavat oppilaat yhteisiin viestinnällisiin tavoitteisiin ja jotka saavat heidät osallistumaan vuorovaikutukselliseen viestintään, jossa merkitys on etusijalla, neuvottelemaan merkityksestä sekä kiinnittämään huomiota myös muotoon (esim. Skehan 2003, 2). Huomion kiinnittäminen kielen muotoon perustuu kognitiivisessa näkemyksessä huomaamisen hypoteesiin (*noticing hypothesis*, Schmidt 1990) ja sosiokulttuurisessa näkemyksessä se heijastuu sosiaalisen vuorovaikutuksen ja yksityisen puheen välitteisenä roolina (Lantolf 2000a).

Psykolingvistinen tutkimus osoittaa, että esimerkiksi viestinnällisen tehtävän rakenne, suunnittelu-aika ja tilaisuus toistaa tehtävä vaikuttavat tehtävän suoritukseen, ja se tarjoaa täten perustan viestinnällisen kielenopetuksen ja viestinnällisen tehtävän suunnitteluun. Sosiokulttuurinen tutkimus kiinnittää puolestaan opettajan huomion siihen, että toiminta, joka nousee tehtävästä, ei välttämättä ole sitä, mitä opettaja on suunnitellut.

Yhteistoiminnallinen harjoittelu

Tässä tutkimuksessa ruotsin kielen yhteistoiminnallisen viestinnällisen suullisen harjoittelun tavoitteet liittyvät ensisijaisesti oppilaiden verbaalisiin ja sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin sekä heidän taitoon käyttää uutta sanastoa viestintään. Ymmärrän tässä yhteistoiminnallisen harjoittelun liittyneenä humanistis-kokemukselliseen, sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen käsitykseen vieraan kielen oppimisesta. Yhteistoiminnallinen harjoittelu on viestinnällisen kielenopetuksen periaatteiden mukaista ja siinä puhumisella on viestinnällinen päämäärä.

Tässä tutkimuksessa käytettävät yhteistoiminnalliset tekniikat ovat palapelitekniikka (*jigsaw*, Aronson ym. 1978) ja yhdessä oppiminen (*learning together*, Johnson D. ym. 1984). Vieraan kielen yhteistoiminnallisessa viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa hyödynnetään oppilaiden erilaisten tietojen ja taitojen synergiaetua (ks. Clarke 2002). Viitaten yhdessä oppiminen -tekniikkaan Johnson ja Johnson (2002, 110) esittävät, että oppilaat opiskelevat yhdessä, jotta he voivat myöhemmin suoriutua paremmin yksilöinä. Tämä näkemys heijastaa Vygotskyn (1978) ajattelua lähikehityksen vyöhykkeestä.

Yhteistoiminnallinen lähestymistapa vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun sisältää tiettyjä ehtoja ja suosituksia sosiaalista ja verbaalista vuorovaikutusta edistävän harjoitteluympäristön luomiseksi. Yhteistoiminnallisen viestinnällisen suullisen harjoittelun ennakkoehto on turvallinen ilmapiiri, joka rohkaisee ja kannustaa oppilaita osallistumaan vuorovaikutuk-

seen ja keskusteluun. Oppilaiden yhteistoiminnalliset taidot eivät myöskään kehity itsestään, vaan he tarvitsevat niissä ohjausta ja harjoittelua (ks. Sharan & Sahlberg 2002, 389). Oppilaat tarvitsevat ohjausta esimerkiksi toisten aktiiviseen kuuntelemiseen, kannustamiseen ja auttamiseen vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa. On tärkeää, että oppilaat ymmärtävät yhteistoiminnallisen harjoittelun merkityksen sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen että viestinnällisen suullisen kielitaidon kannalta. Opettajan selvittää oppilaille ennen yhteistoiminnallisen harjoittelun aloittamista yhteistoiminnallisen opiskelukulttuurin periaatteet, harjoittelun sisällön, muodot ja tavoitteet sekä oppilaiden vastuun omasta ja ryhmän muiden jäsenten harjoittelusta ja yhteistoiminnasta. Opettaja tarkkailee ja ohjaa oppilaiden viestinnällistä suullista harjoittelua ja vuorovaikutustaitoja sekä rohkaisee heitä ja antaa palautetta. (Ks. esim. Johnson ym. 1984; Sahlberg & Leppilampi 1994; Johnson & Johnson 2002; Kohonen 1992; 2002.)

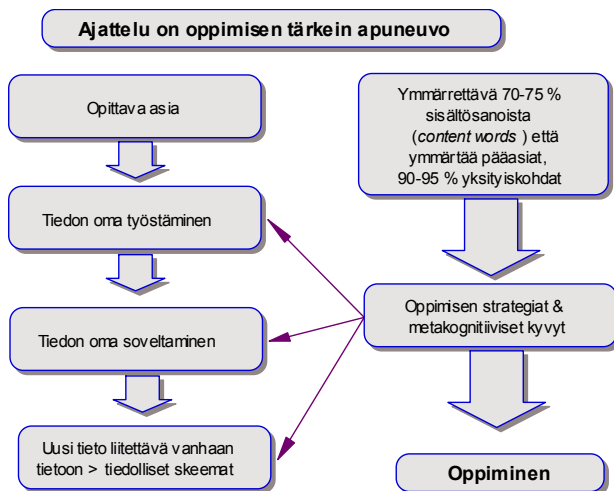
Oppilaiden positiivinen keskinäinen riippuvuus on avainelementti yhteistoiminnallisessa harjoittelussa. Sitä voidaan luoda erilaisin keinoin. Positiivinen riippuvuus harjoittelun tavoitteen suhteen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaat tuottavat harjoittelun lopuksi yhteisen kertomuksen. Positiivinen riippuvuus materiaalin suhteen tarkoittaa puolestaan esimerkiksi sitä, että oppilaat työskentelevät yhteistoiminnallisen palapelitekniikan mukaan, jolloin jokainen ryhmän jäsen saa vain osan materiaalista ja heillä on täten tiedoissaan informaatioaukko. Yhteistoiminnalliset ryhmät ovat etupäässä opettajan muodostamia heterogeenisia 2–5 oppilaan ryhmiä, koska niissä esimerkiksi Johnsonin ym. (1984) mukaan oppilaat antavat ja saavat enemmän selityksiä. Heterogeenisia ryhmiä voidaan käyttää myös esimerkiksi luokan statusongelmien ratkaisemiseksi. Ryhmäkoon päättämiseen vaikuttavat materiaali, tehtävän luonne, käytettävissä oleva aika ja työskentelytavan tutuus. Oppilaiden viestinnällinen suullinen harjoittelu edellyttää luonnollisesti, että heillä on katsekontakti toisiinsa. Harjoittelun lopuksi oppilaat pohtivat, mitä ja miten he ovat harjoitelleet, missä he ovat onnistuneet ja miksi, sekä missä on parantamisen varaa koskien sekä suullista viestintää että yhteistoiminnallisia taitoja. (Ks. esim. Johnson ym. 1984; Johnson & Johnson 1989; Sahlberg & Leppilampi 1994.) Oman ja ryhmän toiminnan ja edistymisen reflektointi ei ole myötäsyttyinen taito vaan oppilaat tarvitsevat siinä opettajan systemaattista ohjausta ja palautetta.

Skeema- ja elaborointiharjoittelu

Tässä tutkimuksessa ruotsin kielen skeema- ja elaborointiharjoittelun ensisijaiset tavoitteet liittyvät uuden sanaston omaehtoiseen käyttöön suullisessa viestinnässä. Skeema- ja elaborointiharjoittelu tarjoavat kognitiivis-konstruktivistisen lähestymistavan vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun. Kognitiivisen näkemyksen mukaan vieraan kielen tiedon jäsentäminen,

varastoiminen ja muistihaku tapahtuvat hierarkkisten skeemojen avulla (Bartlett 1932/1995). Elaborointi viittaa uuden kieliaineksen syvään, laajaan ja monipuoliseen työstämiseen ja tuottamiseen (Andersonin 1980; 1983; Levin 1988). Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tiedon käyttäminen ja oppiminen ovat yhtä ja samaa prosessia (esim. Tynjälä & Collin 2000). Tästä seuraa vieraan kielen opetukseen, että painotetaan oppilaiden omaa kielen tuottamista ja viestintää.

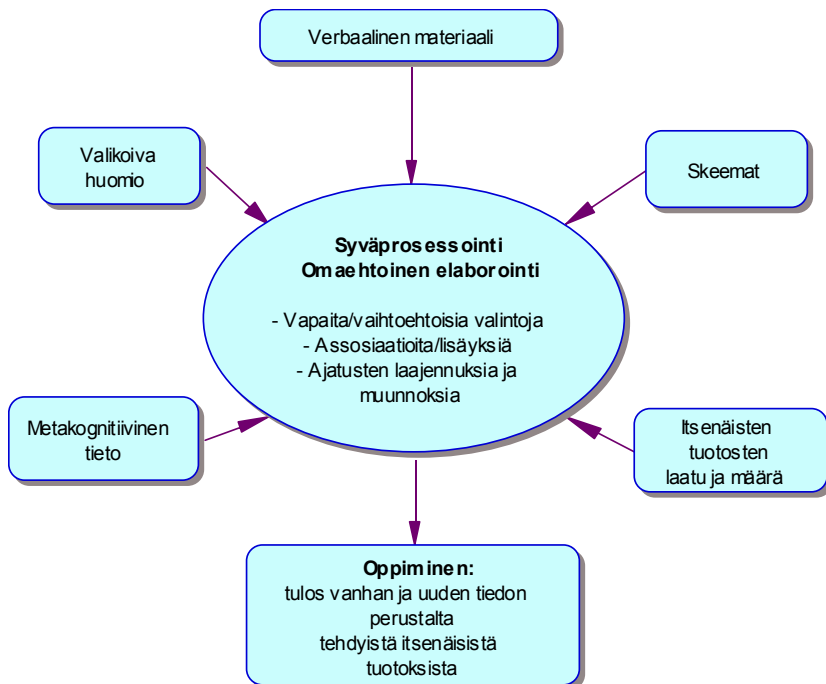
Kristiansen (esim. 1992; 1994a; 1994b; 1994c; 1998) on kehittänyt skeemateorian ja elaboratiivisen prosessoinnin sovelluksia vieraan kielen opetukseen Suomessa. Skeemapohjaisessa vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa rakennetaan laajempia viestintäkokonaisuuksia luomaan skeemoja yksityiskohtaisemman kieliaineksen liittämiseksi. Skeemojen avulla vieraan kielen sanat ja rakenteet ovat helpommin käytettävissä suullisessa viestinnässä. Skeemapohjaisessa elaborointiharjoittelussa (esim. Kristiansen 1992) on kysymys kieliaineksen harjoittelusta hierarkkisenä viestinnällisenä kokonaisuutena ja sen omaehtoisesta työstämisestä (*self-generated elaboration*) ja soveltamisesta uusiin tilanteisiin, mikä aktivoi oppilaan aikaisemmat tiedot, muokkaa niitä ja muodostaa uusia tietorakenteita. Kristiansen (1998, 28–30) esittää skeemoihin pohjautuvan vieraan kielen oppimisen (ks. kuvio 12) tapahtuvan seuraavan prosessin kautta: uuden tiedon liittäminen vanhaan tietoon → tiedon oma työstäminen → tiedon oma soveltaminen. Tässä oppimisprosessissa oppilas tarvitsee sekä oppimisen strategioita että metakognitiivisia kykyjä.



Kuvio 12. Skeemat oppimisen pohjana (Kristiansen 1998, 29).

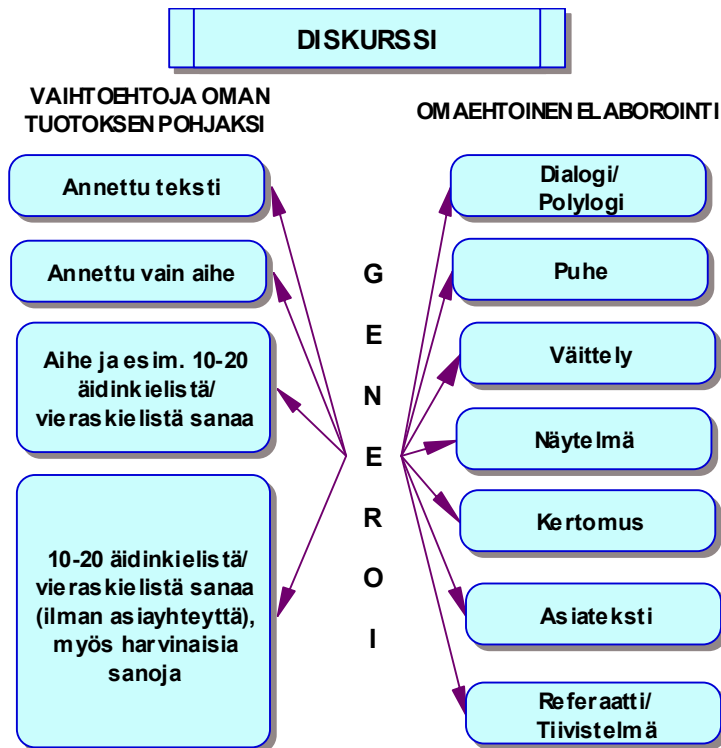
Vieraan kielen opetuksen, opiskelun ja oppimisen kannalta skeemat tarjoavat Kristiansenin (1998, 30) mukaan perustan uuden oppimiselle ja sen sulattamiselle aikaisempaan tietoon, päätelmien tekemiselle, huomion kiinnittämiselle tärkeisiin asioihin, järjestelmälliselle muistista haulle, kokonaisuuden konstruoinnille fragmentaarisesti muistetuista asioista sekä tiivistelmän laatimiselle laajastakin tietomateriaalista. Näistä skeeman funktioista nousee tärkeiksi tämän tutkimuksen ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun kannalta erityisesti se, että skeemat ohjaavat oppilaiden huomiota opittavaksi tarkoitettuun kieliaineeseen ja että ne tarjoavat perustan suulliselle tiivistelmälle luetusta tekstistä. Lisäksi on tärkeä huomata, että kognitiivisen käsityksen mukaan skeemat ovat tilannesidonnaisia. Tämä tarkoittaa, että skeemoihin rakennettu tieto on organisoitunut niiden tilanteiden mukaan, joissa tietoa on käytetty (esim. Hakkarainen ym. 1999, 26). Tästä seuraa viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun koulussa se, että harjoittelun täytyy tapahtua mahdollisimman monessa sellaisessa viestintätilanteessa, joka vastaa oppilaan kohtaamaa suullista viestintätilannetta luokkahuoneen ulkopuolella, jotta sillä on siirtovaikutusta todelliseen elämään.

Skeemat ja elaborointi tarjoavat perustan vieraan kielen viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle sekä sanaston että diskurssin osalta. Skeema- ja elaborointiharjoittelussa toteutuu uuden kieliaineen harjoittelun rinnalla vanhan kieliaineen kertaaminen. Kristiansen (1998, 37–38) esittää teoreettisen generatiivisen verbaalisen oppimisen mallin (kuvio 13), joka kuvaa vieraan kielen oppimista aktiivisena uusien tietorakenteiden konstruomisena aikaisempien skeemojen perustalta. Termi generatiivinen viittaa kaikkeen itsenäiseen tuotokseen. Kristiansenin mallin mukaan verbaalisen syötöksen syväprosessointi omaehtoisen elaboroinnin avulla vaikuttaa vieraan kielen oppimiseen. Omaehtoisessa vieraan kielen elaboroinnissa ovat mukana vaikuttamassa aikaisemmat tiedolliset skeemat, itsenäisten tuotosten laatu ja määrä, valikoiva tarkkaavaisuus ja metakognitiivinen tieto.



Kuvio 13. Generatiivinen verbaalisen oppimisen malli (Kristiansen 1998, 37).

Kristiansenin (1994a) esitys omaehtoisen suullisen ja kirjallisen viestinnän tuottamisesta elaborointiperiaatteella (kuvio 14) tarjoaa tälle tutkimukselle hyödyllisen mallin. Ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun perustana on luettu oppikirjan teksti tai tekstejä, joiden pohjalta oppilaat tuottavat yhteistoiminnallisesti työstäen suullisen dialogin, polylogin tai referaatin.



Kuvio 14. Omaehtoisen suullisen ja kirjallisen viestinnän tuottaminen elaborointiperiaatteella (Kristiansen 1994a).

Yhteistoiminnallinen skeema- ja elaborointiharjoittelu

Käytännössä eri oppimiskäsitykset ovat usein integroituneet pedagogisina seurauksina, kuten Puolimatka (2002, 11) toteaa. Tämä koskee myös ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla, jossa opetus ja harjoittelu eivät ankkuroidu yhteen oppimiskäsitykseen vaan useamman oppimiskäsityksen ja lähestymistavan integroituneeseen yhdistelmään. Yhteistoiminnallisen skeema- ja elaborointiharjoittelun avulla oppilaat harjoittelevat ruotsin kieltä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tuottavat omaa viestintää.

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Teoriaperustassa (luvut 2–5) olen käsitellyt viestinnällistä suullista kielitaitoa, vieraan kielen didaktista opetus–opiskelu/harjoittelu–oppimisprosessia, viestinnällistä kieltenopetusta sekä muuttuvien käsitysten ja lähestymistapojen näkökulmasta vieraan kielen opetusta, viestinnällistä suullista harjoittelua ja oppimista. Tästä teoriaperustasta ja tämän tutkimuksen tavoitenäkökulmista nostan aiheen tutkimukselle, joka kohdistuu vieraan kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla luokkahuonekontekstissa.

Tämän tutkimuksen tieteellisenä ongelmana on kysymys siitä, mitä vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu on. Täsmennettynä tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita, miten ruotsin kieltä harjoitetaan ja harjoitellaan viestinnällisesti ja suullisesti luokkahuonekontekstissa didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin osana ja miten oppilaiden ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu toteutuu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Tutkimustehtävästä nostan seuraavat tutkimuskysymykset:

- 1 Miten oppilaiden paneutuminen yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla tapahtuvaan viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ilmenee?
- 2 Mitkä viestintä- ja vuorovaikutusstrategiset piirteet ovat tyypillisiä oppilaiden viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla?
- 3 Miten oppilaiden käyttämä teemasanasto ilmentää harjoittelun perustana olevan tekstin teemasanastoa viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla?
- 4 Mitkä ovat oppilaiden kokemukset ja käsitykset yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla toteutetusta ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta?

Vastauksia kysymyksiin 1–3 haen analysoimalla oppilaiden naturalistisessa luokkahuonekontekstissa audiotallennettua ruotsin kielen suullista harjoittelua. Vastausta kysymykseen 4 haen analysoimalla oppilaiden kyselylomakevastauksia. Selvitän aineiston keruuta ja analyysiä luvussa 7.

7 Tutkimuksen menetelmät ja tutkimuksen suorittaminen

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena kuvata, analysoida ja tulkita oppilaiden ruotsin kielen suullista harjoittelua pedagogisena toimintana ja osana kokonaisvaltaista luokkahuonekontekstia. Tämä on lähtökohtana seuraaville tutkimusmetodologisille valinnoille. Tässä luvussa kuvaan ensin tutkimukseni strategiaa ja asetelmaa. Sitten esitän etnografisia piirteitä omaavan tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluvasti yksityiskohtaisen kuvauksen tutkimuskontekstista ja -aineistosta sekä aineiston keruusta ja analyysistä.

7.1 Tutkimusstrategia ja -asetelma

Tutkimukseni on tutkimusstrategialtaan (*research strategy*) kvalitatiivinen (esimerkiksi Brymanin [2001] määritelmän mukaan). Tutkimukseni taustalla on kvalitatiivisen tutkimusstrategian mukaisesti ontologinen oletus todellisuuden subjektiivisesta ja moninaisesta luonteesta. Epistemologisena oletuksena on, että tieto on kiinteästi sidoksissa siihen sosiohistorialliseen kontekstiin, jossa sitä tutkitaan ja että tieto on niissä merkityksissä, jotka ihmiset sille antavat. Aksiologisena oletuksena on kvalitatiivisen tutkimusstrategian mukaisesti, että tietoon ja tutkimukseen liittyy henkilökohtaisia ennakkoluuloja ja arvoja (ks. luku 7.2.1). (Creswell 1998, 76–77; ks. myös LeCompte & Preissle 1993, 24–25).

Tutkimustani luonnehtivat mm. seuraavat kvalitatiivisen tutkimuksen piirteet. Tutkimusjoukkoni on suhteellisen pieni. Tutkin oppilaiden ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua osana didaktista opetus–opiskelu–oppimisprosessia kompleksisessa naturalistisessa luokkahuoneympäristössä, yrittäen ymmärtää ja tulkita harjoittelua sen suhteen minkä merkityksen oppilaat sille antavat. Kuvaan sitä, mitä oppilaat tekevät ja sanovat itsestään tai toiminnastaan opetusympäristössä. Yritän ymmärtää oppilaiden sosiaalisen ja kielellisen vuorovaikutuksen pieniä yksiköjä syvällisesti. (ks. Creswell 1998, 15–22; 2003, 181–182; Bryman 2001, 264, 278–28; ks. myös Hirsjärvi ym. 1997, 160–168; Stotsky & Mall 2003, 135–137; Tesch 1990, 44, 55–56.)

Kvalitatiivinen tutkimusstrategia kattaa monia tutkimusasetelmia (*research design*). Tutkimusasetelma edustaa sitä logiikkaa, joka yhdistää kerättävän aineiston ja johtopäätökset tutkimuskysymyksiin (Yin 2003, 19). Kun tutkimusstrategian voi katsoa edustavan lähestymistapatasoa tutkimukseen, tutkimusasetelma edustaa puolestaan metodista kehystasoa (ks. Harjanne 2005). Oma tutkimusasetelmani, jonka ymmärrän Brymaniin (2001, 29) tukeutuen viitekehystenä aineiston keruulle ja analyysille, edustaa tapaustut-

kimusta (*case study*), johon liittyy etnografisia piirteitä. Tutkimukseni edustaa kvalitatiivista, naturalistista, kielididaktiikan alaan kuuluvaa luokkahuone-tutkimusta, jossa opettaja toimii oman työnsä tutkijana. Tutkimustani voidaan kutsua myös mikro-, kasvatus- tai luokkahuone-etnografiaksi ja siihen liittyy myös *exploratory practice* -tutkimuksen piirteitä.

Tutkimusasetelmani edustaa luonteeltaan kuvailevaa tapaustutkimusta (Yin 2003, 1). Tutkimuksessani tapausta edustaa aikaan ja paikkaan sidottu (Stake 1995) oppilaiden ruotsin kielen suullinen harjoittelu, jonka katson edustavan vieraan kielen viestinnällistä suullista harjoittelua. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimukseni fokuksena on ajankohtainen ja kompleksinen sosiaalinen ilmiö tosielämän kontekstissa, johon minulla tutkijana on vain vähän kontrollia ja josta haluan saada syvempää ymmärrystä. Tutkimukseni kohdentuu teknisesti selvästi erottuvaan tilanteeseen, jossa on paljon enemmän muuttujia kuin aineisto osoittaa. (Ks. Yin 2003, 1–19.) Tarkastelen oppilaiden harjoittelua eri näkökulmista esittäen suoria lainauksia ja kuvaten sitä systemaattisesti ja yksityiskohtaisesti ja samalla tulkiten tavoitteena sen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, mikä on tapaustutkimuksen luonteen mukaista (ks. Syrjälä 1994, 13).

Tutkimukseeni liittyy myös etnografisia piirteitä. Etnografiaa (*ethnography*), jonka juuret ovat sosiaalisessa antropologiassa ja jolla on yhtymäkohtia myös sosiologiasta juontuvaan symboliseen interaktionismiin (Tesch 1990, 45, 47; Creswell 1998, 59), on määritelty eri tavoin. Etnografia voi viitata sekä tutkimusasetelmaan (LeCompte & Preissle 1993) tai tutkimusstrategiaan (Cresswell 2003) että tutkimusmenetelmään (ks. Bryman 2001, 55). Etnografia, joka on pitkälti samaa kuin osallistuva observointi, kehittää ymmärtämistä ihmisten käyttäytymisestä kulttuurikontekstissaan (Bryman 2001, 291). Etnografisen tutkimusasetelman piirteitä tutkimuksessani edustaa se, että tutkittavat oppilaat edustavat tiettyä kulttuuri- ja sosiaaliryhmää ja luokkahuoneet edustavat tiettyä kulttuurisysteemiä. Lisäksi tutkin oppilaiden ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua, ja kielellistä ja sosiaalista vuorovaikutusta siinä, naturalistisissa olosuhteissa. Tutkimukseeni sisältyy myös luonnostaan pitkäkestoista tarkkailua, koska olen tutkittavien oppilaiden opettaja. (Creswell 1998, 58–60, 67; Jokinen 1999, 41).

Tutkimukseni edustaa erityisesti mikroetnografiaa (*microethnography*), sillä tutkin yksittäistä luokkahuonetta ja luokkahuoneen yhteistoiminnallisia ryhmiä fokusoiden täten laajemman kulttuurisen systeemin pieneen osaluokkaan (LeCompte & Preissle 1993, 8–9). Tutkimukseni voi katsoa liittyvän myös mikroetnografiaa edustavaan kommunikaation etnografiaan (*ethnography of communication*), joka sosiolingvistiikan menetelmiin tukeutuen kiinnittää huomiota kielen piirteisiin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen malleihin ja käyttää luonnollisesti tapahtuvan vuorovaikutuksen audiotallenteita (Tesch 1990, 47, 61). Mikroetnografisen tutkimuksen mukaisesti tutkimuk-

sessani analyysiyksiköksi määriteltyä oppilaiden viestinnällistä suullista harjoittelua pidetään kokonaisuutena (ks. Green & Wallat 1981). Eli kuten Erickson (1977, 59) ilmaisee:

"It is in this sense that ethnographic work is 'holistic', not because of the size of the social unit, but because the units of analysis are considered analytically as wholes, whether that whole be a community, a school system...or the beginning of one lesson in a single classroom."

Mikroetnografian mukaisesti tutkimuksessani huomio on juuri kasvatusten tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen analyysissä (Green & Wallat 1981). Mikroetnografista tutkimusta kuvataan myös etnografisena luokkahuonetutkimuksena. Tutkimusni lähtökohtana on luokkahuonetutkimukseen sisältyvä ajatus, että tiedämme niin vähän mitä luokkahuoneessa todella tapahtuu, mutta on olennaista saada se selville, kuten van Lier (1988, 3–4) toteaa. Kuten kasvatusetnografian (*educational ethnography*) piirteisiin kuuluu, tutkimusni liittyy opetuksen ja harjoittelun sosiokulttuurisiin konteksteihin luonnollisessa opetuskontekstissa (LeCompte & Preissle 1993, 8–9). Keskeistä luokkahuonetutkimuksessani on pedagoginen orientaatio.

Tähän tutkimukseen liittyy myös *exploratory practice* -tutkimuksen piirteitä. *Exploratory practice* -tutkimus suuntautuu enemmän toimintaan kuin *reflective practice* -tutkimus ja enemmän ymmärtämiseen kuin toimintatutkimus (*action research*), jonka tavoite on sen sijaan tuottaa käytännön ratkaisuja käytännön ongelmiin. *Exploratory practice* -tutkimuksen mukaisesti aineistonani on pedagoginen toiminta eli oppilaiden ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu osana didaktista opetus–opiskelu–oppimisprosessia. Yritän analysoida ja ymmärtää sitä, mikä minua opettajana askarruttaa luokkahuoneessa tavoitteena myös vaikuttaa siihen sekä kehittyä opettajana ammatillisesti. (Allwright 2000, 2–4, 15–16.)

Naturalistisessa luokkahuonekontekstissa tapahtuvan ja etnografisia piirteitä omaavan tapaustutkimusni voi katsoa edustavan jossakin määrin myös sosiokulttuurista perspektiiviä (ks. Donato 2000, 30). Kuten sosiokulttuurisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu havainnoin, kuvaan ja tulkiten oppilaiden suullista harjoittelua pyrkien säilyttämään elävän luokkahuone-elämän rikauden ja kompleksisuuden pikemmin kuin pelkistämään sitä. Kun suullista harjoittelua tarkastellaan ekologisesta perspektiivistä, jossa katsotaan, että kaikki liittyy kaikkeen, on otettava huomioon ei vain oppilaiden kieli vaan harjoittelukonteksti kokonaisuudessaan. (Ks. Lantolf 2000a, 18–19, 24–25; ks. myös Säljö 2001, 109.)

Kvalitatiivisen tutkimusstrategian ja etnografisia piirteitä omaavan tapaustutkimusasetelman mukaisesti tutkimuksessani on tavoitteena ymmärtää asioita syvemmin ja tuoda uutta tietoa. Katsotaan yleisesti, että kaikki tutkimus on arvosidonnaista (ks. esim. Creswell 2003, 182). Syvempi ymmärrys

ja tieto, jota etsin ja jota tämä tutkimus tuo, on täten subjektiivista, arvosidonnaista ja sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyvää (ks. Syrjäläinen 1994, 77).

7.2 Tutkimuskonteksti ja -aineisto

Tutkimuskontekstina luokkahuoneeseen sisältyy monia аспекteja. Luokkahuoneen elämää määrittää toisaalta sosiaalinen eli vuorovaikutukseen liittyvä ja toisaalta akateeminen tehtävä, sisältö ja opetussuunnitelma (Shulman 1986, 8). Tutkimuksessa luokkahuone nähdään sekä sosiolingvivistisestä perspektiivistä, jolloin huomio on suullisessa viestinnässä, että etnografisesta perspektiivistä, jolloin luokkahuone nähdään sosiaalisen vuorovaikutuksen kontekstina (ks. Pinnell & Jaggar 2003, 896, 900). Etnografisesta perspektiivistä tarkasteltuna yksi ruotsin kielen luokkahuoneeseen liittyvä aspekti on ympäristö (ks. van Lier 1988, 8). Ruotsin kielen luokkahuoneen ulkopuolella käytettiin sekä suomen että ruotsin kieltä. Suomen kieli oli kuitenkin valtasemassa tämän tutkimuksen oppilaiden lähipiirissä. Ruotsin kieli on yksi pakollisista oppiaineista, mikä osaltaan kertoi oppilaille yhteiskunnallisista odotuksista ruotsin kielen suhteen.

Etnografisesta perspektiivistä tarkasteltuna ruotsin kielen luokkahuoneeseen sisältyviä аспекteja ovat van Lierin (1988, 8) mukaan ympäristön lisäksi sisältö, vuorovaikutus, osallistujat ja metodi. Nämä aspektit ovat osittain samoja kuin Uljensin (1997, 23–24) pedagogisen prosessin aspektit eli tavoitteellisuus, vuorovaikutus, kulttuurikonteksti, sisältö ja menetit (ks. luku 3.3), jotka vaikuttavat kaikkiin pedagogisen toiminnan muotoihin eli suunnitteluun, opetukseen ymmärrettynä opetus–opiskelu–oppimisprosessina ja arviointiin. Sivuan näitä аспекteja kuvatessani tutkimuskontekstia ja -aineistoa koskien ruotsin kielen suullisen harjoittelun toteutusta, tehtäviä ja osallistujia (luvut 7.2.2–7.2.4) sekä opettajaa työnsä tutkijana, jota tarkastelen seuraavaksi.

7.2.1 Opettaja työnsä tutkijana

Mitä enemmän paneuduin siihen, mitä viestinnällinen suullinen kielitaito ja ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu tarkoittivat luokkahuoneessani ja mitä enemmän sitä reflektoin, sitä enemmän opettajan roolini muuttui rooliksi opettaja tutkijana (*teacher as researcher*) ja sitä enemmän vakuutuin siitä, että tarvittiin tutkimusta siitä, mitä kieliluokassa tapahtuu. Kiinnostuin erityisesti tutkimaan sitä, mitä oppilaat itse asiassa puhuivat ja miten he toi-

mivat viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten ja skeemapohjaisten elaborointitehtävien avulla. (ks. myös Harjanne 2004a.)

Niin opetus kuin tutkimuskin ovat tavoitteellista ja kontekstisidonnaista toimintaa. Vieraan kielen opetus ja siihen liittyvä tutkimus ovat yhteydessä opettajan ja tutkijan käsitykseen ihmisestä, tiedosta ja opetus–opiskelu–oppimisprosessista. Puolimatka (2002) esittää, että opetus on vahvasti sidoksissa epistemologiaan, ontologiaan ja aksiologiaan. Opetuksessa on aina läsnä didaktisen teorian ohella opettajan tietoinen tai tiedostamaton kannanotto oppimisteorioihin, tietoteoriaan, käsitykseen todellisuuden luonteesta, ihmiskäsitykseen, arvoteoriaan ja etiikkaan. (Puolimatka 2002, 11–12.) Kuten Uljens (1997) ilmaisee, tavoitteinen toiminta on arvosidonnaista. Opettaja tulee aina opetus–opiskelu–oppimistilanteeseen tietyin ajatuksin ja intentioin. Voidaan sanoa, että opettaminen on moraalista toimintaa. (Uljens 1997, 25–26.) Nunnan (1989b, 12) ilmaisee vastaavasti, että uskomukset kielen luonteesta ja kielen oppimisesta ovat kaiken sen takana, mitä kielenopettaja tekee luokkahuoneessaan. Se, missä määrin opettaja on tietoinen opetustaan ohjaavista arvoistaan, käsityksistään ja uskomuksistaan, vaihtelee. Kun opettaja toimii oman työnsä tutkijana, hän joutuu opetustaan reflektoidessaan kohtaamaan omat ennakkoluulonsa, oman arvomaailmansa ja tekemään ne näkyviksi.

Tämä tutkimus, jossa opettajana toimin työni tutkijana, heijastaa henkilökohtaista didaktiikkaani ja siihen liittyviä osatekijöitä eli didaktisen suhteen tulkintaani, käytännön tietoani tai hiljaista tietoani ja pedagogista ajatteluani, joiden taustalla on tieto- ja uskomusperustani (ks. luku 3.4). Tätä tutkimusta luonnehtii oman opetukseni reflektointi ja sen voi sinällään katsoa edustavan pedagogista ajatteluani. Kasvatukselliset ja tietoa koskevat arvoni, käsitykseni ja uskomukseni vaikuttivat tämän tutkimuksen fokuksessa olevan ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun suunnitteluun, toteutukseen, reflektointiin ja tulkintaan. Käsitykseni ja uskomukseni opettajana koskien ihmistä, tietoa sekä vieraan kielen opetusta, viestinnällistä suullista harjoittelua ja oppimista konkretisoituvat tässä tutkimuksessa käytetyissä yhteistoiminnallisissa ja skeemapohjaisissa elaborointitehtävissä, jotka kytkeytyvät humanistis-kokemukselliseen, kognitiivis-konstruktivistiseen, sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen käsitykseen (ks. luku 5). Pidän näitä oppimiskäsityksiä ja lähestymistapoja toisiaan täydentävinä, ei toisiaan poissulkevinä. Se, kuinka opettajana näihin näkemyksiin päädyin, selittyy elämänhistoriallani kattaen opiskelija-, oppija- ja opettajakokemukseni sekä teoriatietoni ja uskomukseni. Henkilökohtainen elämänhistoriani on puolestaan nähtävä kytkeytyneenä laajempaan sosiokulttuuriseen kontekstiin.

Ne arvot, käsitykset ja uskomukset, jotka ohjasivat minua opettajana opetukseni tavoitteiden ja viestinnällisen suullisen harjoittelun suhteen, ohjasivat myös toimintaani omaa työtäni tutkivana opettajana valitsemaan tutkimusaiheen, -ongelmat ja -menetelmät (ks. myös Anderson & Burns 1989, 14–15).

Samat elämänhistoriastani ja kokemuksistani nousevat arvoni, käsitykseni ja uskomukseni muodostavat perustan myös tutkimukseeni liittyville havainnoilleni ja tulkinnoilleni (ks. van Lier 1988, 4–5, 17).

Kvalitatiivisen tutkimusstrategian mukaisesti minulla oli tutkijana eli omaa työtäni tutkivana opettajana paneutunut, subjektiivinen rooli. Rooliani tutkimustilanteissa kuvaa lähinnä osallistuja observoijana (*participant as observer*) eli täysin toimiva jäsen sosiaalisessa ympäristössä (ks. Bryman 2001, 299). Oppilaat olivat tietoisia, että olin kiinnostunut tutkimaan heidän viestinnällistä suullista harjoitteluaan, mutta he eivät tienneet, kuten en minä itsekään, mitkä harjoittelukerrat, joita minulla oli tapana aika ajoin audiotallentaa, tulivat mukaan varsinaiseen tutkimukseen. Oma työtäni tutkivana opettajana vietin luonnostaan paljon aikaa tutkittavien oppilaiden kanssa ja olin heidän kanssaan yhteistyössä, joten voin hyvin perustein sanoa olleeni tutkijana ”sisäpiiriläinen” (*insider*) tutkittavien maailmassa. Työskentelin yhdessä tutkittavien kanssa ja olin mukana myös oppijana. Opettajana minulla oli huomattava kokemus luokkahuoneen elämästä ja tämä antoi minulle tutkijana hyödyllisen osallistujaperspektiivin (ks. van Lier 1988, 4–5).

Kuten kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, omaa työtäni tutkivana opettajana tutkin oppilaiden viestinnällistä suullista harjoittelua naturalistisessa luokkahuonekontekstissa.

7.2.2 Viestinnällisen suullisen harjoittelun toteutus

Scribere scribendo, dicendo dicere discis.

Kuten sananlaskukin toteaa, kirjoittamalla oppii kirjoittamaan ja puhumaan oppii puhumalla, viestimään viestimällä. Niinpä asetin ruotsin kielen viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle ensisijaisiksi tavoitteeksi, että oppilaat rohkaistuisivat puhumaan (ks. taulukko 11). Asetin tavoitteeksi, että oppilaat kokisivat ruotsin kielen puhumisen luonnolliseksi luokkahuoneessa ja ruotsin samalla tavalla eläväksi kieleksi kuin esimerkiksi englannin. Toisena tärkeänä tavoitealueena oli saada oppilaat kuuntelemaan toisiaan aktiivisesti ja myötäilemään toisiaan sekä pyytämään kielellistä apua ja auttamaan toisiaan. Nämä tavoitteet nostivat keskeiseksi sosiaaliset ja verbaliset vuorovaikutustaidot sekä turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luokkahuoneessa, mikä johti käyttämään yhteistoiminnallisia työtapoja. Kolmantena keskeisenä tavoitealueena oli saada oppilaat käyttämään aihepiirin kannalta relevanttia ja opittavaksi tarkoitettua sanastoa suullisessa viestinnässä. Tämä tavoite johti käyttämään skeemapohjaisia ja elaborointitehtäviä. (Ks. myös luku 5.6.) Neljäntenä tavoitteenani oli kykeä viestinnällinen suullinen harjoittelu osaksi kokonaisvaltaista ruotsin kielen opiskelua. Tätä tavoitetta pyrin toteuttamaan kahden pedagogisen periaatteen kautta. Ensinnäkin periaatteena oli, että oppi-

laat harjoittelivat koulussa suullisesti ja kotona kirjallisesti. Ja toiseksi kytkin viestinnällisen suullisen harjoittelun opiskeltavan tekstin/aihepiiriin kaikkiin käsittelyvaiheisiin (ks. liite 1). Viidentenä tavoitteena oli saada oppilaat tietoisiksi omasta harjoittelustaan koskien ilmaisurikkautta ja verbaalisia ja sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Oppilaat asettivat omia tavoitteita suulliselle harjoittelulleen. He reflektoivat videoitua suullista harjoitteluaan yhteistoinnallisissa pienryhmissä ja arvioivat sitä toveri- ja itsearviointina. Tämä tavoitealue ei kuitenkaan kuulu tämän tutkimuksen fokukseen.

Asettamani tavoitteet nousivat monien vuosien kokemuksestani yrittää luoda viestinnällisiä suullisia harjoittelutilanteita luokahuoneessa (ks. myös Harjanne 1994). Tämä tutkimus fokusoituu oppilaiden viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun lukion osalta vuonna 1995 ja peruskoulun osalta vuonna 2001. Samansuuntaisia tavoitteita kirjasin jo vuonna 1993 (Harjanne 1993) suullisen kielitaidon kehittämisen kokeilun väliraporttiin, jossa selvitin lukuvouden 1991–1992 tavoitteita seuraavasti:

"Tavoitteena oli kummankin ryhmän osalta saada ensinnäkin luotua sellainen opiskeluilmapiiri, jossa jokainen oppilas USKALTAJAA ja HALUAA käyttää ruotsin kieltä suullisesti. Tavoitteena oli aktivoida käsiteltyt tekstit suullisesti ja tehdä se mahdollisimman mielekkäällä ja luontevalla tavalla, jotta oppilas kokisi ruotsin kielen käytön luonnolliseksi. Kolmantena tavoitteena oli löytää harjoittelumuotoja, joiden avulla suullinen ilmaisu kehittyy ja aktiivinen puheessa käytettävä sanavarasto laajenee, sillä mielestäni pelkkä vapaa puhuminen oppilastovereiden kanssa ei riitä parantamaan suullista kielitaitoa."

Lukuvuodeksi 1992–1993 asetin seuraavat tavoitteet:

"Ensi lukuvuonna on tavoitteena saada enemmän systemaattisuutta suullisen kielitaidon harjoittamiseen ja kerätä tietoa siitä, miten yhteistoinnallisen opiskelutavan puitteissa suullinen kielitaito harjaantuu. Tavoitteena on yrittää löytää suullista kielitaitoa harjoittavia tehtävätyyppejä, jotka sopivat yhteistoinnalliseen työmuotoon ja jotka sisällöltään ovat mielekkäitä ja siten motivoivia. Samalla kerään empiiristä tutkimustietoa kasvatustieteen sivulaudatur-töyhöni. Tarkoitukseni on myös painottaa tähänastista enemmän puheelle tyypillisten piirteiden, kuten esim. 'langalla/kuulolla olemisen' ilmaisemisen, myötäily, epäroinnin jne., tarkkailua autenttisissa tilanteissa ja niiden vähittäistä omaksumista omaan puheeseen. Tämän niin tärkeän alueen harjoittaminen luontevasti ja tuloksellisesti tuottaa paljon pääänvaivaa ja viisasta tapaa ei tunnu löytyvän."

Edellä siteeraamani tavoitteet ovat siis ajankohtaisia myös siinä harjoittelussa, johon tämä tutkimus fokusoi. Nämä tavoitteet nousivat niistä ongelmista, joita kohtasin viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa tuolloin ja jotka johtivat etsimään harjoittelutapoja, joihin tämä tutkimus kohdentuu. Kohtamiani ongelmia kuvasin tuossa raportissa seuraavasti:

”Ensimmäisenä ongelmana molemmissa ryhmissä oli ylipäänsä saada aikaan suullista kommunikointia, koska se oli monille oppilaille niin vierasta ruotsin kielellä...

Toisena ongelmana oli löytää mielekkäitä, vaihtelevia suullisia harjoituksia jokaiseen tekstiin. Usein täytyi ajan puutteen vuoksi tyytyä kirjan harjoituksiin, vaikka tiesin, että sanastoa voisi harjoitella luontevammallakin tavalla...

Kolmantena ongelmana oli se, että oppilaat usein tyytyivät puheessa hyvin alkeellisen sanaston käyttöön. Monet kirjan harjoitukset ovat liian ylimalkaisia, ne eivät ohjaa eivätkä pakota opeteltavan sanaston käyttöön. Lisäksi niissä luvattoman usein pyydetään keskustelemaan jostakin aiheesta tai jossakin tilanteesta, ilman että kirja antaa tarvittavat ’työkalut’ eli sanaston tai mallitilannekeskustelun...”

Viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa kohtaamani ongelmat ja harjoittelulle vuonna 1992 asettamani tavoitteet johtivat niihin pedagogisiin ratkaisuihin, joihin tämä tutkimus kohdentuu (ks. taulukko 11). Taulukossa 11 näkyy myös se teoriaperusta, joka on pedagogisten ratkaisujeni taustalla ja jota käsitellen luvuissa 2–5.

Taulukko 11. Tavoitteet oppilaiden viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle, pedagogiset ratkaisut sekä niiden taustalla oleva teoriaperusta.

<i>Tavoite</i>	<i>Pedagoginen ratkaisu</i>	<i>Teoriaperusta: käsitys ihmisestä, tiedosta, vieraan kielen opetuksesta, viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta ja oppimisesta</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ruotsin kielestä elävä kieli ja ruotsin kielen puhuminen luonnolliseksi luokkahuoneessa ➤ Rohkeus puhua 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppilaiden ohjaus suulliseen viestintään ja yhteistoimintaan ➤ Viestinnällinen tehtävä ➤ Yhteistoiminnallinen harjoittelu 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Viestinnällinen suullinen kielitaito ➤ Viestinnällinen kielenopetus ➤ Humanistis-kokemuksellisuus ➤ Yhteistoiminnallinen oppiminen
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aktiivinen kuuntelu ja puheen myötäily ➤ Kielellisen avun pyytäminen ja auttaminen 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oppilaiden ohjaus suulliseen viestintään, yhteistoimintaan ja viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ➤ Yhteistoiminnallinen harjoittelu ➤ Viestinnällinen tehtävä 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Humanistis-kokemuksellisuus ➤ Sosiokonstruktivistisuus ➤ Sosiokulttuurisuus ➤ Yhteistoiminnallinen oppiminen

Taulukko 11 jatkuu

Taulukko 11 jatkuu

➤ Aihepiirin kannalta relevantin sanaston käyttö suullisessa viestinnässä	➤ Oppilaiden ohjaus sanaston viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ➤ Skeema- ja elaborointiharjoittelu ➤ Viestinnällinen tehtävä	➤ Kognitiivis-konstruktivistisuus ➤ Viestinnällinen kieltenopetus
➤ Suullinen harjoittelu osaksi kokonaisvaltaista ruotsin kielen opiskelua	➤ Viestinnällinen tehtävä	➤ Viestinnällinen kielitaito ➤ Viestinnällinen kieltenopetus
➤ Tietoisuus omasta viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta	➤ Omien tavoitteiden asettaminen harjoittelulle ➤ Harjoittelun itse- ja toveriarvioinnit	➤ Humanistis-kokemuksellisuus ➤ Kokemuksellinen oppiminen ➤ Konstruktivistisuus

Viestinnällisesti ja suullisesti tapahtuva ruotsin kielen harjoittelu sai tukea valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteista (LOPS 1994; POPS 1994). Harjoittelun suunnittelussa, jota Uljens (1997, 68) osuvasti kutsuu pedagogisten intentioiden verkostoksi, suhteutin opetussuunnitelman tavoitteet omiin tavoitteisiini, oppilaisiin ja harjoittelukontekstiin. Omat tavoitteeni nousivat oppilasta, vieraan kielen viestinnällistä kielitaitoa ja opetus–opiskelu–oppimisprosessia koskevasta teorialiedostani ja uskomuksistani sekä henkilökoh- taisesti opetusfilosofiastani. (Ks. myös Uljens 1997, 127–129.)

Ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun suunnittelua minua ohjasivat lyhyesti ilmaistuna seuraavat keskeiset käsitykseni. Katsoin ensin- näkin, että oppilas on aktiivinen ja tavoitesuuntautunut sosiaalinen toimija. Toiseksi katsoin, että ruotsin kielen viestinnällinen suullinen kielitaito vaatii paljon enemmän kuin vain lingvististen yksikköjen hallintaa. Katsoin sen vaativan oppilaan koko persoonan ”likoon pistämistä”, mistä seurasi luokka- huoneen turvallisen ja kannustavan ilmapiirin korostaminen. Lisäksi pidin tärkeänä, että oppilaat harjoittelivat uutta sanastoa ja kertasivat vanhaa vies- tinnällisesti ja kontekstisidonnaisesti. Koskien vieraan kielen opetus–opis- kelu–oppimisprosessia katsoin, että tarvittiin tehtäviä, jotka ohjasivat tai suo- rastaan pakottivat oppilaita käyttämään aihepiirin kannalta relevanttia kieliai- nesta ja joissa oppilaat kielen viestinnällisen luonteen mukaisesti käyttivät sitä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Lisäksi korostin oppilaiden yhteis- toiminnallisia taitoja. Näiden uskomusteni ja käsitysteni perusteella suunnit- telin, organisoin ja toteutin viestinnällisen suullisen harjoittelun osana ope- tus–opiskelu–oppimisprosessia. Harjoittelun suunnittelu kohdentui harjoitte- lun sisältöön eli siihen, mitä harjoiteltiin ja harjoittelutapoihin tai -strate- gioihin eli siihen, miten harjoiteltiin. (Ks. Harjanne 2004b; ks. myös van Lier 1988, 8; Uljens 1997, 26–27.) Harjoittelun sisältöjen valinnassa keskeisenä ohjenuoranani oli se, kuinka ne edustuivat luokkahuoneen ulkopuolella ja

mikä merkitys niillä oli oppilaiden elämänpiiriä ajatellen. Harjoittelustrategioiden valinnassa ohjenuoranani olivat tietoni käytettävissä olevista ja kirjallisuudessa esitetyistä strategioista sekä tietoni, uskomukseni ja käsitykseni koskien vieraan kielen opetus–opiskelu–oppimisprosessia.

Olenaisena osana opetukseeni kuului, että käytin paljon aikaa ohjatakseni oppilaita systemaattisesti viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ja niihin näkemyksiin, joihin harjoittelun perustin. Katsoin kuten Brown (2001, 275) toteaa, että oppilaat eivät useinkaan tiedä, miksi heitä pyydetään tekemään joitakin asioita, ellei opettaja kerro sitä heille. Pohdimme yhdessä, mitä viestinnällinen suullinen kielitaito ja sen harjoittelu tarkoittavat ja mitä haasteita siihen liittyy. Pohdimme, mitä sosiaalisia ja verbaalisia vuorovaikutustaitoja tarvitaan suullisessa viestinnässä ja mitä aktiivinen kuuntelu tarkoittaa, miksi sitä tarvitaan ja miten sitä osoitetaan ruotsin kielessä. Oppilaat harjoittelivat myös erilaisia viestintä- ja vuorovaikutusstrategioita.

Pohdimme, miksi on hyödyllistä harjoitella ruotsia juuri suullisesti ja viestinnällisten yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla sekä mitä tämä harjoittelu heiltä edellytti. Tässä tutkimuksessa käytin yhteistoiminnallisia tehtäviä, jotka edustivat yhdessä oppimista (*learning together*) tai palapelitekniikkaa (*jig saw*) (ks. luku 5.2.3.1). Tärkeänä osana näiden tehtävien käyttöön liittyi, että pohdimme, mitä yhteistoiminnallinen harjoittelu tarkoittaa, miksi tarvitaan yhteistoiminnallisia taitoja ja miten ne ilmenevät. Tässä tutkimuksessa ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa käytettiin myös skeemapohjaisia ja elaborointitehtäviä (ks. myös luku 5.6). Ohjasin oppilaita näiden harjoittelutapojen periaatteisiin (ks. esim. Elab-svenska. Työtapojen esittelyvideo 1996) ja pohdimme, millä tavoin he oppivat uutta kieliaineista kuten sanoja ja miten he oppivat käyttämään niitä viestinnässä. Pohdinta tapahtui yleensä pienryhmissä ja joskus se kytkettiin oppilaiden oman videotallennetun harjoittelun reflektointiin. Pohdinta tapahtui peruskoulussa pääsääntöisesti suomen kielellä ja lukiossa myös ruotsin kielellä aina kun kielitaito sen mahdollisti. Oppilaat saivat suulliseen harjoitteluun liittyviä ohjeita liitettäväksi harjoittelumateriaaliinsa (ks. liitteet 2–5).

Keskeistä ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa oli oppilaskeskeisyys, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja viestintä. Opettajana olin harjoittelun suunnittelija, järjestäjä ja mentori. Harjoittelu edellytti oppilailta aktiivista osallistujan roolia sosiaalisessa ja verbaalisessa vuorovaikutuksessa. Toteutin suullisen harjoittelun osana ruotsin kielen kokonaisvaltaista opiskelua ja kytkin sen aihepiiriin/tekstin kaikkiin käsittelyvaiheisiin (liite 1). Tämän tutkimuksen suullinen harjoittelu kohdentui tekstien/aihepiirien tekstisidonnaiseen tai soveltavaan harjoitteluvaiheeseen.

7.2.3 Osallistujien kuvaus

Tämä tutkimus kohdentui kahden opetusryhmäni ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun. Lukion A-ruotsin ryhmään kuului yhteensä 9 oppilasta, joista 3 poikaa ja 6 tyttöä. Yhdessä tutkitussa harjoittelukerrassa (2. kurssi) oli mukana lisäksi yksi tyttö, joka ei kuitenkaan osallistunut suulliseen harjoitteluun, kuten ei muuhunkaan tuntityöskentelyyn, ja hän lopettikin pian lukion kesken. Lukion A-ruotsin oppilaat olivat 16–17-vuotiaita. Heidän ruotsin ryhmänsä oli pieni ja siinä vallitsi oman arvioni mukaan mutkaton ja opiskelumyönteinen ilmapiiri. Oppilaiden väliset suhteet olivat hyvät. He opiskelivat ruotsin lisäksi englantia kyseisessä ryhmäkokoonpanossa. Se, että he, tai heidän vanhempansa, olivat valinneet ensimmäiseksi kieleksi ruotsin, näkyi osaltaan heidän yleisesti ottaen myönteisenä suhtautumisenaan ruotsin kieleen. Oppilaat tulivat aktiivisesti mukaan myös varsinaisen kouluopiskelun ulkopuoliseen toimintaan, kuten esimerkiksi ruotsinkielisiin elokuviin, suomenruotsalaiseen kouluvierailuun ja leirikouluun Ruotsiin. He menestyivät ruotsinopinnoissaan hyvin, myös ruotsin ylioppilastutkintoarvosanalla mitattuna (1 c, 3 m, 5 e).

Peruskoulun B-ruotsin ryhmään kuului yhteensä 13 oppilasta, joista 5 poikaa ja 8 tyttöä. Oppilaat olivat 13–14-vuotiaita. Oppilaiden väliset suhteet olivat normaalit murrosiän leimaamat. Tytöt muodostivat tyypillisesti ystäväklikkejä. Ryhmässä ei ollut havaittavissa kenenkään syrjintää. Ryhmässä oli 3–4 hiljaista ja melko vetäytyvää oppilasta. Yleisesti ottaen oppilaat olivat aktiivisia. He ottivat itselleen ruotsinkieliset nimet. He kirjasivat esimerkiksi ruotsinvihkoonsa kontaktejaan ruotsin kieleen koulun ulkopuolella, kuten ruotsinkielisiä elokuvia, tv-ohjelmia, musiikkikappaleita, lehtiä, turistin neuvomisia ja pohjoismaisia sukulaiskontaktejaan ja matkojaan. Oppilaat olivat myös innokkaita esittämään oppikirjan sovellusskeemojen pohjalta omia näytelmiään koko luokalle. Oppilaiden esityksiä audio- tai videonauhoitettiin myös silloin tällöin eikä se heitä häirinnyt pikemminkin päinvastoin. Oppilaiden esiintymishalukkuudessa alkoi tosin näkyä hiukan hiipumista tutkimusajankohtana 7. luokan keväällä heidän murrosikä kautensa voimistuessa.

Opettajana suhteessani oppilaisiin yritin olla innostava ja rohkaiseva sekä heidän opiskeluaan ohjaava ja tukeva. Opettajuuttani leimasi toisaalta myös vaativuus. En tuntenut oppilaitani vielä kovin hyvin tutkimusajankohtana, sillä olin opettanut heitä vasta noin kahden kurssin ajan.

7.2.4 Tehtävien kuvaus

Tutkimus kohdentui oppilaiden viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun lukion A-ruotsin 2. ja 3. kurssilla sekä peruskoulun B-ruotsin 2. kurssilla. Tutki-

musaineistona oli kahden oppilasryhmäni ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteensä viiden yhteistoiminnallisen skeema- ja elaborointitehtävän avulla (liitteet 23–27). Harjoittelun aihepiirit nousivat peruskoulun ja lukion koulukohtaisista opetussuunnitelmista (NKLOPS 1994; NKPOPS 1994), jotka perustuivat valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteisiin (LOPS 1994; POPS 1994). Peruskoulun 7. luokan ruotsin kielen 1.–2. kurssija koskien koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa esitetään: ”Alkavassa kielessä harjoitellaan alusta alkaen keskeisimpiä arkipäivän kielenkäyttötilanteita... Oppilas saa tietoa tehokkaista työskentelytavoista ja opetuksessa painotetaan säännöllisiä työskentelytottumuksia sekä oppitunneilla että kotona.” Yksi 2. kurssin aihepiireistä oli opetussuunnitelman mukaan tähän tutkimukseen kuuluva ”Vaateostoksilla”. Lukion A-ruotsin 2. kurssin (Suomi – osa Pohjolaa) opetussuunnitelmassa esitetään mm.: ”Kurssilla harjoitellaan selviytymään erilaisista aihepiiriin liittyvistä puhetilanteista sekä kehitetään kirjallista viestintätaitoa. Rakenteiden hallintaa laajennetaan ja kehitetään opiskelutaitoja.” Suomenruotsalainen kulttuuri, joka oli mukana tämän tutkimuksen harjoittelussa, kuului opetussuunnitelman mukaan yhtenä lukion A-ruotsin 2. kurssin aihepiireihin. Lukion A-ruotsin 3. kurssin (Arvoja ja arvostuksia) aihepiireihin kuului mm. erilaiset elämänarvot oppilaiden omasta näkökulmasta, mikä koski tämän tutkimuksen harjoittelua. Opetussuunnitelman mukaan ”kurssilla kehitetään oppilaiden suullista ja kirjallista viestintätaitoa... ja kehitetään opiskelutaitoja.”

Olin kiinnostunut saamaan syvempää ymmärrystä ja sitä kautta uutta tietoa siitä, miten tehtävät harjoittelun suunnitelmina ja itse toteutunut harjoittelu vastasivat toisiaan. Missä määrin työsuunnitelmat ja itse toiminta vastaavat toisiaan on Ellisin (2000, 197) mukaan tärkeä kysymys, mutta sitä ei voida tutkia ellei työsuunnitelman kategorioita ole selvästi määritelty. Esittelen tämän tutkimuksen viestinnällisen suullisen harjoittelun yhteistoiminnalliset skeema- ja elaborointitehtävät ja niihin sisältyvät komponentit tukeutuen Ellisin (2003, 21, 217) tehtäväviitekehyksiin niitä kuitenkin soveltaen palvelemaan tätä tutkimusta (taulukko 12). Ellisin (2003) tehtäväviitekehykset on kehitelty mm. mahdollistamaan eri tehtävien systemaattinen kuvaus. Ellis erottaa Breeniin (1989) tukeutuen tehtävän työsuunnitelmana (*task-as-work-plan*) ja tehtävän prosessina (*task-as-process*) ja pitää tehtävää nimenomaan työsuunnitelmana. Ellis sisällyttää tehtävän kuvaukseen kuitenkin myös ennakoitua tulokset (*predicted outcomes*), koska ne kuuluvat hänen mukaansa olennaisena osana tehtävän määrittelyyn. Kuten Ellis esittää, kieltenopetuksessa tehtävät suunnitellaan odottaen, että ne tuottavat tiettyjä kielellisiin ja kognitiivisiin prosesseihin liittyviä tuloksia, joiden osoittaminen on yksi tehtäväperustaisen tutkimuksen (*task-based research*) tavoitteita. Tehtävän tuloksista ei voida kuitenkaan olla varmoja, sillä ne riippuvat suuresta määrin tehtävän suorittajista ja tehtävään osallistujista. (Ellis 2003, 17, 20.) Ellisin

kanssa yhdensuuntaisesti esimerkiksi Nunan (1989a) ja Legutke ja Thomas (1991, 61) katsovat, että on mahdotonta sanoa, mikä tehtävän tulos ja diskurssiivinen tuotos tulevat olemaan. Nunan (1989a, 48) määrittelee tavoitteet 'heikoiksi yleisiksi intentioiksi jokaisen oppimiseen tähtäävän tehtävän takana'. Nunanin (1989a) ja Ellisin (2003) ajattelu tehtävästä työsuunnitelmana on yhteneväinen sosiokulttuurisen näkemyksen kanssa (luku 5.4.4). Myös tässä tutkimuksessa oli keskeisenä lähtökohtana nähdä suunniteltu ja toteutunut ruotsin kielen suullinen harjoittelu toisistaan erillään.

Ellisin (2003) yleisen tehtäväviitekehyksen taustalla on viestinnällisten tehtävien retorinen, kognitiivinen ja psykolingvistinen luokittelu. Retorinen luokittelu (esim. narratiivi, ohje, kuvaus) perustuu siihen tutkimukseen, joka on osoittanut diskurssin alueen vaikuttavan merkitysneuvotteluun ja tuotoksen laatuun. Kognitiivinen luokittelu (Prabhu 1987) erottaa pohdinta-aukko-tehtävät, informaatioaukkotehtävät ja mielipideaukkotehtävät, joista pohdinta-aukkotehtävien katsotaan edistävän parhaiten merkitysneuvottelua ja mielipideaukkotehtävien vähiten. Psykolingvistinen luokittelu erottaa vuorovaikutuskategorioina vuorovaikutuksessa olevien suhteet, vuorovaikutuksen vaatimus- ja tavoiteorientaation. Kattegoria 'vuorovaikutuksessa olevien suhteet' perustuu tutkimuksiin, jotka osoittavat, että kaksisuuntaisissa tehtävissä keskinäinen informaation pyytäminen ja täydentäminen edistävät todennäköisesti merkitysneuvottelua. Kattegorian 'vuorovaikutuksen vaatimus' taustalla ovat tutkimukset, joiden mukaan merkitysneuvottelu lisääntyy, jos tehtävä vaatii kaikilta osallistujilta vuorovaikutuksellista viestintää. Kattegoria 'tavoiteorientaatio' liittyy siihen, vaatiiko tehtävä yhtä tulosta vai mahdollistaako se eri mielipiteitä. Tehtävät, jotka vaativat konvergenssia, tuottavat enemmän merkitysneuvottelua kuin divergenssiä sallivat tehtävät. Palapelitehtävällä on täten suurinta psykolingvististä validiteettia ja mielipiteen vaihtaminen -tehtävällä vähiten. (Ellis 2003, 212–217.)

Taulukko 12. Viestinnällisten suullisten tehtävien piirteet harjoittelusuunnitelmana Ellisin (2003, 21, 217) viitekehysten perustalta mukailtuna ja laajennettuna.

Tehtävä	Ruotsi B-kieli, peruskoulu, 2. kurssi, oppikirja Mot nya mål		Ruotsi A-kieli, lukio, 2. ja 3. kurssi, oppikirja På väg		
	På varuhuset (Vts)	På varuhuset (Vs)	Om finlands-svenskarnas och finnarnas fester och traditioner (FF)	Hösten (H)	De unga i de vuxnas värld (R)
Tavoite <i>(goal)</i> tehtävän yleinen tarkoitus ➤retorinen	Harjoitella vaateostosten tekemistä tekstisidonnaisesti ja kehittää taitoa tehdä vaateostoksia	Harjoitella tekemään vaateostoksia tekstiä soveltaen ja kehittää taitoa tehdä vaateostoksia	Harjoitella keskustelemaan suomalaisten ja suomenruotsalaisten juhla-perinteistä ja kehittää tätä taitoa	Harjoitella kertomaan suullisesti tapahtumasta perheessä ja kehittää tätä taitoa	Harjoitella kertomaan suullisesti omista mielipiteistä ja kokemuksista koskien nuorten ja aikuisten maailmaa ja kehittää tätä taitoa
➤viestinnällisen kielitaidon aspekti	Kielelliset: erit. sanastolliset tiedot ja taidot Sosiolingvist. kompetenssi Funktionaalinen kompetenssi Opiskelutaidot	Kielelliset: erit. sanastolliset tiedot ja taidot Sosiolingvist. kompetenssi Funktionaalinen kompetenssi Opiskelutaidot	Kielelliset: erit. sanastolliset tiedot ja taidot Diskurssi-kompetenssi Funktionaalinen kompetenssi Sosiokultt. tieto Opiskelutaidot	Kielelliset: erit. sanastolliset tiedot ja taidot Diskurssi-kompetenssi Funktionaalinen kompetenssi Opiskelutaidot	Kielelliset: erit. sanastolliset tiedot ja taidot Diskurssi-kompetenssi Funktionaalinen kompetenssi Opiskelutaidot
Syötös <i>(input)</i>	Oppikirjan kappale ja sen skeema	Oppikirjan kappale ja sen sovellusskeema	Kulttuuritietoustekstejä	Oppikirjan teksti	Oppikirjan kappaleita
Olosuhteet <i>(conditions)</i> tapa, jolla tekstmateriaali esitetään, jolla sitä käytetään ➤Informaation muoto	Kaikille yhteinen (<i>shared</i>)	Kaikille yhteinen (<i>shared</i>)	Kaikille yhteinen (<i>shared</i>)	Pilkottu (<i>split</i>)	Kaikille yhteinen (<i>shared</i>)

Taulukko 12 jatkuu

➤ Vuorovai- kutuksessa olevien suhde	Kaksisuun- tainen	Kaksisuun- tainen	Kaksisuun- tainen	Kaksisuun- tainen	Kaksisuun- tainen
➤ Vuorovai- kutuksen vaa- timus	Vaadittu	Vaadittu	Vaadittu	Vaadittu	Vaadittu
➤ Tavoite- orientaatio	Konvergentti	Konvergentti	Konvergentti	Konvergentti	Divergentti
Käytänteet (<i>procedures</i>) metodologi- set käytänteet tehtävän suori- tuksessa	Yhteistoimin- nallinen pari- työskentely Roolitehtävä Suunnittelu tehtävän aika- kana	Yhteistoimin- nallinen pari- työskentely Roolitehtävä Suunnittelu tehtävän aika- kana	Yhteistoimin- nallinen pari- työskentely Roolitehtävä Suunnittelu tehtävän aika- kana	Yhteistoimin- nallinen pien- ryhmätyös- kentely Suunnittelu tehtävän aika- kana	Yhteistoimin- nallinen pien- ryhmätyös- kentely Suunnittelu tehtävän aika- kana
Ennakoidut tulokset (<i>predicted outcomes</i>)	Vaateostos- keskustelu	Vaateostos- keskustelu	Keskustelu juhlaperin- teistä	Kertomus nuoren häipy- misestä kotoa	Keskustelu nuorten ja aikuisten maailmasta
➤ tuotos (<i>output</i>)	Suhteellisen suljettu	Suhteellisen avoin	Suhteellisen avoin	Suhteellisen suljettu	Avoin
➤ prosessi (<i>process</i>) tehtävän suorituksesta oletettavasti nousevat kognitiiviset prosessit, ja diskurssi, riippuu teh- tävän suori- tajasta	Vaateostosten tekeminen ja siihen liitty- vän sanaston elaborointi	Vaateostosten tekeminen ja siihen liitty- vän sanaston elaborointi	Juhlaperin- teistä keskus- telu ja siihen liittyvän sa- naston elabo- rointi	Nuoren ja vanhempien ongelmallisen suhteen ja siihen liitty- vän sanaston elaborointi	Nuorten ja aikuisten elämään liittyvien erojen ja siihen liitty- vän sanaston elaborointi
	Informaation vaihtaminen	Informaation vaihtaminen	Informaation Vaihtaminen	Informaation vaihtaminen	Mielipiteiden vaihtaminen ja pohtiminen
	Dialogi	Dialogi	Dialogi	Polylogi	Polylogi
➤ sosiaalinen toiminta	Osallistuminen yhteistoiminnallisesti vuorovaikutteeseen suulliseen viestintään				

Tehtäviin kuului myös ”sisäänajo” (*pretask activities*), joka tarkoitti tehtävän aihepiirin miettimistä ja odotusten herättämistä aihepiirin suhteen ennen varsinaista tehtävää, mikä kuuluu myös viestinnälliseen tehtävään perustuvaan kieltenopetukseen (*task-based language teaching*; ks. Richards & Rodgers 2001, 238–240). Ennen tehtävän aloittamista kerroin oppilaille mitä, miten ja miksi harjoiteltiin ja paljonko heillä oli harjoitteluun aikaa. Työskentelyohjeet annoin pääsääntöisesti ruotsiksi. Kannustin heitä osallistumaan vuorovaikutteeseen viestintään ja käyttämään siinä tehtäväohjeiden mukaan opittavaksi tarkoitettua kieliaineesta, reagoimaan toistensa puheeseen, kysymään tarkennuksia ja lisätietoa, esittämään mielipiteitä sekä auttamaan toisi-

aan. Tehtävien suorituksen aikana tarkkailin oppilaiden harjoittelua, tein huomioita heidän viestinnästä ja vuorovaikutuksesta ja annoin heille tilanteen mukaan joko henkilökohtaista tai yhteispalautetta. Tehtävien jälkeen oppilaat pohtivat usein ryhmissä, miten harjoittelu onnistui ja mitä he voisivat tehdä paremmin.

7.3 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmät (*research method*) edustavat tässä aineiston keruun ja analyysin menetelmiä (Creswell 2003, 17). On täten kysymys tutkimuksen käytännetasosta (ks. Harjanne 2005).

7.3.1 Aineiston keruu

Niistä monista menetelmistä, joita kvalitatiivinen, etnografisia piirteitä omaava tapaustutkimus mahdollistaa (ks. esim. Green & Wallat 1981; Syrjäläinen 1994; Bryman 2001; Yin 2003; Enkenberg & Kentz 2004), omaa tutkimustehtävääni palveli luontevasti pääasiallisena aineiston keruumenetelmänä osallistuva ja oppilaiden harjoittelun audionauhoitteisiin perustuva observointi. Observoinnilla on paljon yhteistä etnografian kanssa, jota käytetään tyypillisenä muotona kvalitatiivisessa tapaustutkimusasetelmassa (Bryman 2001, 55, 290). Myös van Lier (1988, 13–14) puolustaa etnografiaa, naturalistista observointia ja yksityiskohtaista kuvausta, kun luokkahuonetta tarkastellaan kulttuurisena systeeminä ja päämääränä on ymmärtää, mitä luokkahuoneessa tapahtuu. Mikroetnografialle on tyypillistä yksittäisen aineiston keruutekniikka ilman varsinaista triangulaatiota (LeCompte & Preissle 1993, 8–9). Tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluu puolestaan runsas aineiston keruu monine kontekstirikkaine informaatiolähteineen (Creswell 1998, 61–63, 67; 2003, 15). Myös etnografisessa tutkimuksessa käytetään observoinnin lisäksi muitakin aineistoa (esim. haastattelu ja kirjalliset dokumentit), koska tavoitteena on saada holistinen näkemys tutkimuskohteesta (ks. Jokinen 1999, 41). Tässä tutkimuksessa osallistuvan observoinnin avulla hankittua aineistoa täydensivät kyselylomake, kurssi- ja tuntuunselvitykset, opiskeluohjeet (liitteet 2–5), videotallenne opettajan opiskelua koskevasta esityksestä oppilaille, videotallenteet oppilaiden harjoittelusta sekä opettajan ’opettaja tutkijana’ -roolin tuoma ’insider’-perspektiivi eli opettajan esiyymmärrys ja hiljaiseen teoriaan ja pitkäaikaiseen observointiin perustuva tieto oppilaista ja heidän viestinnällisestä suullisesta harjoittelustaan.

Kvalitatiivisen tutkimusstrategian mukaisesti päätutkimusaineistoni on siis sanoina ja minulla oli tutkijana paneutunut, subjektiivinen rooli ja toimin

aineistonkeruun pääinstrumenttina (ks. Creswell 1998, 15–22; 2003, 181–182; Bryman 2001, 264, 278–281). Roolini opettaja tutkijana itse harjoittelutilanteissa oli lähinnä osallistuja observoijana (*participant as observer*), jolloin osallistujan rooli oli etusijalla ja observoijan rooli toissijainen. Tämän asetelman etuna on Creswellin (2003, 186) mukaan se, että voi havaita epätavallisia аспектеjä observoinnin aikana ja rajoituksena se, että on vaikea samalla olla läsnä tutkijana ja havainnoida.

Valitsin tähän kvalitatiiviseen tutkimukseen mukaan tulleet opetusryhmät ja harjoittelutilanteet harkinnanvaraisesti (esim. Tesch 1990, 44). Nämä opetusryhmät edustivat sekä A-ruotsin että B-ruotsin lukijoita ja sekä peruskoululaisia että lukiolaisia. Näissä opetusryhmissä harjoiteltiin samalla tavalla kuin muissakin ryhmissäni kyseisinä vuosina. Näissä opetusryhmissä audio- ja videotallennettiin harjoittelua aika ajoin kuten muissakin opetusryhmissäni. Syy, että otin juuri kyseiset opetusryhmät mukaan tähän tutkimukseen, oli hyvin praktinen: heidän harjoittelunsa audionauihoitteet onnistuivat pääosin teknisesti. On huomattava, että kysymyksessä on naturalistisessa luokkahuonekontekstissa tehty tutkimus eikä ollut mitenkään yksinkertaista eikä vaivatonta saada ensinnäkin luokkatilaani vähintään neljä kasettinauhuria. Toisena ongelmana oli se, että kaikki kasettinauhurit eivät suinkaan aina toimineet, kun niitä käytettiin. Kolmantena ongelmana oli erilaiset luokkahuoneen ulkopuolelta tulleet tai luokkahuoneessa tapahtuneet tilanteet, jotka keskeyttivät koko harjoittelun nauhoituksineen. Neljäntenä ongelmana oli nauhoituksen huono laatu tai niiden täydellinen epäonnistuminen, mikä saattoi johtua joko laitteiden kunnosta tai oppilaiden tahallisuudesta tai tahattomasta taidon puutteesta käyttää nauhuria. Nämä tekijät yhdessä aiheuttivat sen, että monen ryhmän harjoittelu ei voinut päästä mukaan tähän tutkimukseen.

Videotallenteet olisivat palvelleet tätä tutkimusta paremmin siinä, että ne mahdollistaisivat myös vuorovaikutuksen ekstralingvistisen ulottuvuuden analysoinnin. Mutta koska oli kysymys suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisissa ryhmissä, olisin tarvinnut vähintään neljä videokameraa, mihin ei koulussani ollut mahdollisuutta. Videotaessa olisi lisäksi ollut vaikea saada yksittäisten oppilaiden puhe ryhmissä kuuluviin, mikä oli tämän tutkimuksen edellytys.

Osallistuva observointi

Voidakseni saada syvempää ymmärrystä ja tietoa siitä, mitä oppilaiden ruotsin kielen suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elabortitehtävien avulla tapahtui, katsoin parhaimmaksi tavaksi kerätä tutkimusaineistoa audiotallentamalla tuota harjoittelua naturalistisessa luokkahuonekontekstissa²⁷. On siis kysymys osallistuvasta observoinnista (ks. esim.

²⁷ Audiotallenteet saatavissa tutkijalta.

Bryman 2001) ja audiotallenteisiin perustuvasta observoinnista (ks. esim. Enkenberg & Kentz 2004), systemaattisesta havainnoinnista. Ensimmäisen aineistoni keräsin lukion A-ruotsin opetusryhmässä keväällä 1995. Opettaja tutkijana -roolini vahvistuttua keräsin lisää aineistoa keväällä 2001, saadakseni mukaan myös peruskoululaisten harjoittelua ja skeemapohjaista harjoittelua.

Lukiolaisten harjoittelu käsitti kolme erilaista tehtävää (ks. taulukko 12), joihin sisältyi yhteensä 24 yhteistoiminnallisen parin tai pienryhmän joko eksperttivaiheen/asiantuntijavaiheen tai kotiryhmävaiheen harjoittelua. Näistä 5 harjoitteluvaiheen nauhoitusosuus oli epäonnistunut tai teknisesti vioittunut, joten tutkimukseen jäi lukiolaisten 19 yhteistoiminnallista harjoitteluvaihetta.

Peruskoululaisten harjoittelu käsitti kaksi tehtävää (ks. taulukko 12), joihin sisältyi yhteensä 14 yhteistoiminnallisen parin tai pienryhmän joko eksperttivaiheen tai kotiryhmävaiheen harjoittelua. Näistä 2 harjoitteluvaiheen nauhoitusosuus oli epäonnistunut tai teknisesti vioittunut, joten tutkimukseen jäi peruskoululaisten 12 yhteistoiminnallista harjoitteluvaihetta, joista yhden nauhoituksessa on tyhjää muutama minuutti. Lisäksi on huomattava, että joissakin kohdissa on vaikea saada selvää oppilaiden puheesta, koska he puhuvat hiljaa tai liian kaukana mikrofoniasta tai taustahäly tai päällekkäispuhunta häiritsevät. Yhteensä tutkimukseen tuli lukiolaisten harjoittelua 135 minuuttia ja peruskoululaisten harjoittelua 80 minuuttia. Luokkahuonetutkimuksessa aineisto onkin van Lierin (1988, 4–5) mukaan usein suhteellisen pieni, koska yksikin oppitunti voi antaa yhtä paljon hyödyllistä informaatiota kuin kymmenen tuntia.

Kyselylomake

Etnografiselle tutkimukselle on tyypillistä myös fenomenologinen tutkimusaineisto (ks. LeCompte & Preissle 1993, 2–3), jota tutkimuksessani edustaa kyselylomakkeen avulla kerätty aineisto. Saadakseni tietää, miten tutkimuksessa mukana olevat oppilaat kokivat yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla toteutetun ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun ja mitä käsityksiä heillä oli siitä, laadin kyselylomakkeen (liitteet 6–7). Kartoitin kyselylomakkeella oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä ruotsin kielen ja vieraiden kielten suullisen taidon tarpeellisuudesta ja harjoittelusta, ruotsin kielen puhumiseen liittyvistä vaikeuksista, yhteistoiminnallisten taitojen ja niiden harjoittelun tarpeellisuudesta sekä käytetyistä yhteistoiminnallisista, skeemapohjaisista ja elaborointitehtävistä.

Pienimuotoisen kyselylomakkeen ladinassa tukeuduin opettajakokemukseeni. Sovelsin myös Cohenin ja Manionin (1989, 106–109) ohjeita koskien

väittämien ja kysymysten selkeyttä ja yksiselitteisyyttä. Kyselylomakkeeseen sisältyi sekä väittämiä että avokysymyksiä. Laadin väittämät neliportaisiksi, sillä halusin estää oppilaita lankeamasta helpoimman eli neutraalin vaihtoehdon valintaan. Kyselylomake muistutti muodollisesti ja sisällöllisesti kursien lopussa käyttämiäni kurssipalautekyselyjä. Keräsin kyselylomakevastaukset oppitunneillani. Oppilaat saivat vastata nimettömästi tai nimellä. Lukiolaisista neljä vastasi nimellä ja viisi nimettömänä. Peruskoululaisista kahdeksan vastasi nimellä ja neljä nimettömänä. Yksi tutkimuksessa mukana ollut oli poissa koulusta tällöin pidemmän ajan enkä saanut häneltä kyselylomakevastausta. Kyselylomakeaineiston keräsin sekä lukiolaisilta että peruskoululaisilta runsaan vuoden kuluttua tutkimukseen tulleen harjoittelun tallentamisesta. Vastaava viestinnällinen suullinen harjoittelu ja sen ajoittainen tallentaminen jatkui koko tuon ajan.

Lukiolaiset vastasivat kaikkiin väittämiin ja peruskoululaisista kaksi jätti vastaamatta väittämään 7 ('Uskon tarvitseväni suullista kielitaitoa ruotsin kielessä koulun jälkeen') ja yksi ei vastannut väittämään 8c ('Vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa seitsemännellä luokalla koin c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus'). Avokysymysten osalta lukiolaisista kaksi jätti vastaamatta. Peruskoululaisista yksi vastasi "nyaa!" kahteen avokysymykseen ('11 Mikä on sinun kokemuksesi ja käsityksesi a) yhteistoiminnallisten b) skeemapohjaisten elaborointitehtävien sopivuudesta *suullisen* kielitaidon harjoittamiseksi?'). Yksi peruskoululainen vastasi samoihin kysymyksiin (11 a ja b) kuvin. Kysymykseen 11 b yhden peruskoululaisen vastaus oli "?".

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa katsotaan tiedon olevan moninaista ja juontuvan keskustelusta ja sosiaalisesta kontekstista, jolloin osallistuvien äänet ovat tärkeitä. Tässä tutkimuksessa tuon esiin osallistujien äänet (Creswell 2003, 9–11: *participatory knowledge claim*) sekä harjoittelun audiotallenteiden että kyselylomakkeen avulla. Tämä näkyy tutkimusraportissa oppilaiden puheen runsaina suorina lainauksina.

7.3.2 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisen aineiston analyysiin on vain vähän vakiintuneita ja yleisesti hyväksyttyjä sääntöjä (Bryman 2001, 388) eikä tutkimukseeni ole mitään valmista analyysimallia. Eskola ja Suoranta (2000, 188) rohkaisevatkin räätimään oman.

Audiotallennetun aineiston analyysi

Aineiston analysoinnissa tukeuduin systemaattiseen havainnointiin sisällönanalyysin tai tarkemmin etnografisen sisällönanalyysin keinoin. Etnografisesta sisällönanalyysistä puhutaan myös kvalitatiivisena sisällönanalyysinä

(ks. esim. Bryman 2001, 180), jota Syrjäläisen (1994, 89) mukaan käytetään tyypillisesti kouluetnografisessa tutkimuksessa. Analyysissäni voi nähdä myös diskurssianalyysin piirteitä. Eskola ja Suoranta (2000, 161) esittävätkin, että harvoin pystyy soveltamaan vain yhtä analyysitapaa.

Analyysiäni ei voi nimetä yksiselitteisesti, sillä kuten Jokinen (1999) toteaa, esimerkiksi diskurssianalyysiä ja etnografiaa ei ole selvärajaisina olemassa missään, on vain erilaisia tulkintoja niistä. Molemmat metodiset orientaatiot jakavat Jokisen mukaan sosiaalisen konstruktionismin mukaisen kiinnostuksen sen tutkimiseen, kuinka sosiaalinen todellisuus rakentuu kielenkäytössä ja muussa toiminnassa. Ne liittyvät tutkimukseeni esimerkiksi siinä, että niiden kiinnostus on tekstin/puheen kontekstisidonnaisessa analyysissä ja ne ovat aineistolähtöisiä. (Jokinen 1999, 37–39, 42.) Analyysiini kytkeytyy diskurssianalyysiin, sellaisena kuin Bryman (2001, 360–367) sen tulkitsee: analyysini kohdentui siihen, miten vuorovaikutus toteutui puheessa ja vuorovaikutteisen puheen kautta (ks. myös Tesch 1990, 61). Diskurssianalyysiä määritellään ja toteutetaan kuitenkin hyvin monilla tavoilla (esim. Eskola & Suoranta 2000, 200) ja tavoilla, jotka eivät mitenkään kuvaa tätä tutkimusta.

Analyysini lähestyy etnografista sisällön analyysiä siinä, että kategoriani nousivat datasta, kytkin ne kontekstiin ja kuvailin niitä suoraan siteerauksien oppilaiden puheesta. Analyysiprosessini tapahtui rekursiivisena ja refleksiivisenä kehänä aineiston keruun, luokittelun ja tulkinnan välillä. (Ks. Bryman 2001, 180, 381.) Etnografisen sisällön analyysi käyttää monia perinteisiä sisällönanalyysin käytänteitä (Tesch 1990, 64; ks. myös Pietilä 1976). Analyysini on sisällönanalyysiä, sellaisena kuin Tesch (1990, 60–61) sitä kuvaa eli kiinnostukseni kohteena olivat kielen tyypilliset piirteet ja kieli viestinnän välineenä ja tarkasteluni kohteena oli viestinnän sisältö. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkin oppilaiden viestinnällisen suullisen harjoittelun muutamaa aspektia intensiivisesti (LeCompte & Preissle 1993, 33; Bryman 2001, 47). Otin mukaan laajasti siteerauksia oppilaiden puheesta, mikä on tyypillistä etnografisessa tutkimuksessa (Bryman 2001, 472). Tukeudun Tuomen ja Sarajärven (2002, 148) näkemykseen, jonka mukaan sisällönanalyysi voidaan ymmärtää väljäksi tulkintakehikoksi, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia tutkimusaineiston sisältöä analysoivia menetelmiä. Heidän mukaansa tärkeämpää kuin löytää analyysille nimi on pohtia, miten analyysin tekee.

Tutkimuksessani on kysymys aineistolähtöisestä analyysistä, jossa tutkimusaineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus (Eskola 2001, 136–137). Analyysini nousi tutkimusaineistosta ja eteni tutkimuskysymysten suunnassa. Analyysiprosessi tapahtui empiirisen induktion mukaisesti. Empiirisessä induktiossa pyritään Grönforsin (1982, 31) mukaan kuvausten lisäksi myös aineistokohtaisiin analyyttisiin johtopäätöksiin. Analyysiprosessiani tuki kuitenkin myös tutkimukseni teoriaperusta, sillä en luonnollisesti-kaan pystynyt observoimaan pelkästään aineiston ehdoilla ja unohtamaan

teoriatietoa. Tähän näkökulmaan viittaavat myös Eskola ja Suoranta (2000, 186).

Kuuntelin ensin koko audiotallennetun aineiston useita kertoja saadakseni siitä yleiskäsityksen. Kirjoitin samalla analyttisiä muistiinpanoja yleishavainnoistani sekä huomiota herättävistä piirteistä, jotka koskivat oppilaiden sosiaalista ja verbaalista vuorovaikutusta. Mielessäni alkoi hahmottua alustavia jäsennyksiä aineiston ymmärtämiseksi. Alkuperäinen aineistoni sisälsi vain lukiolaisten harjoittelua. Laajensin myöhemmin aineistoani sisältämään myös peruskoululaisten harjoittelua. Vasta tämän jälkeen aloitin aineiston organisoinnin.

Organisoin aineiston yksityiskohtaista analyysiä varten. Koodasin oppilaat kirjaimin säilyttääkseni heidän anonymiteettinsä. Opettajan koodi on OPE ja opetusharjoittelijan OPEH. Koodasin eri harjoitteluvaiheet. Esimerkiksi koodi '2 IIABC R' luetaan: 2 = harjoitteluvaiheen järjestysnumero kyseisellä kasettinauhalla; II = 2. harjoittelukerta kyseisessä tehtävässä; ABC = yhteistoiminnallisen ryhmän tunnus, tässä kysymys tehtäväosuuksien A, B ja C suorittaneiden oppilaiden kotiryhmävaiheesta; R = tehtävän koodi, De unga i de vuxnas värld. Siirsin kasettinauhoille tallennetun aineiston cd-rom -levykkeille kuuntelemisen ja analyysin helpottamiseksi. Nauhoitukseen liittyviä ongelmia selvitin luvussa 7.3.1. Litteroin sanatarkasti koko audiotallennetun aineiston merkiten myös häiritsevät ääntämisvirheet (aineisto tutkijalla).

En kategorioinut harjoittelua ennakoon vaan pidin harjoittelua kontekstisidonnaisena (ks. Green & Wallat 1981; van Lier 1988, 13–14, 24). Ennalta määriteltujen luokittelurunkojen mukaan tehtyjä tutkimuksia onkin Pinnellin ja Jaggarin (2003, 894) mukaan kritisoitu esimerkiksi siksi, että ne eivät ota huomioon luokkahuonediskurssin vuorovaikutuksen kompleksisuutta. En täten päättänyt ennakoon kaikkia niitä harjoittelun aspektoja, joita tutkin, vaan yritin olla avoin yllättävillekin aspekteille. Ericksonin (1973) ajatukseen '*making it strange*' tukeutuen yritin nähdä tutun suullisen harjoittelun uutena ja yritin löytää siitä yksityiskohdat ja yleisyyden, tutkimustehtäväni suhteen keskeisen.

Aloitin yksityiskohtaisen analyysin kuuntelemalla audiotallenteita ja lukemalla litteroitua aineistoa ja poimimalla siitä keskeiset sisällöt, jotka luokittelin pääteemoihin. Aineiston luokitteluun käytin aineistosta nousevia kategorioita, mitä prosessia ohjasi aineistolähtöisen analyysimallin mukaisesti tutkimustehtäväni ja alustavat tutkimuskysymykseni (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Tämä vaihe edustaa Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaaman kvalitatiivisen aineiston analyysin kolmivaiheisen prosessin ensimmäistä vaihetta eli aineiston redusointia, pelkistämistä. Pelkistämistä voi Tuomen ja Sarajärven (2002, 112) mukaan tapahtua esimerkiksi siten, että aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmauksia. Nimesin

aineistosta nostamani laajat kategoriat alustavien tutkimuskysymysten mukaan. Jo tähän aineiston järjestelyvaiheeseen sisältyi tulkintaa, jonka pohjalta muodostin alustavat luokittelukategoriat (ks. Syrjälä 1994, 45).

Analyysiprosessi ei ollut kiinteästi ennakkoon sidottu vaan se oli joustava ja kehittyvä kuten on tyypillistä etnografisessa tutkimuksessa. Pitkällä aikavälillä tapahtuvan analyysiprosessin kuluessa muokkasin ja kehitelin tutkimuskysymyksiä ja analyysikategorioita toisiinsa kytkeytyneinä. (ks. Tesch 1990, 67, 95; Creswell 1998, 15–22; 2003, 14, 181–182; Bryman 2001, 264, 278–281, 291.) Aineiston analyysi ja tutkimuskysymysteni selkiytyminen tapahtuivat samanaikaisesti (ks. Syrjälä 1994, 46). Aineiston hallitsemiseksi laadin alustavat havaintomatriisit, joiden luokittelusisältö täsmentyi prosessin aikana. Analyysikategoriat tulivat hienojakoisemmiksi ja hierarkia niiden välillä kehittyi ja tutkimuskysymykset täsmentyivät prosessin edetessä. Oli kysymys analyysin rekursiivisesta syklisestä etenemisestä tutkimuskysymysten tarkentumisen vaikuttaessa analyysikategorioihin ja päinvastoin. Tämä vaihe edustaa Milesin ja Hubermanin (1994) analyysin toista vaihetta eli aineiston klusterointia, ryhmittelyä. Etsin oppilaiden puheesta samankaltaisuuksia ja eroavuuksia, jotka ryhmittelin ja yhdistin luokiksi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 112). Yritin saada luokittelun, joka edustaa moninaisia perspektiivejä oppilaiden suulliseen harjoitteluun. Analyysiyksikkönä käytin useampaa ajatuksellisesti yhteen kuuluvaa repliikkiä, yhtä repliikkiä, yhtä ilmausta tai yhtä sanaa riippuen tutkimuskysymyksestä ja analyysikategorias-
ta.

Analyysiprosessiini sisältyi sekä aineiston teemoittelua, joka perustuu siihen mitä kustakin temasta on sanottu, että aineiston luokittelua, joka on kvantitatiivista analyysiä sisällön temoin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Sisällönanalyysiä voidaan esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2002, 119) mukaan jatkaa luokittelun tai kategorioiden muodostamisen jälkeen kvantifi-
oimalla aineistoa. Katsotaan, että kvalitatiivisin menetelmin kerätyn ja analysoidun aineiston käsittelyyn voidaan liittää tueksi myös kvantitatiivista tarkastelua (ks. esim. Eskola & Suoranta 2000, 161). Tässä tutkimuksessa tein määrällistä tarkastelua laskemalla kuhunkin teemaan liittyvien ilmausten esiintymismäärät saadakseni kvalitatiivisen analyysin rinnalle erilaisen näkökulman harjoitteluun ja tukea sen kokonaisvaltaisempaan ymmärtämiseen samalla kuitenkin tiedostaen aineistoni pienuudesta johtuvat rajoitukset sen kvalitatiiviseen tarkasteluun. Aineistoni teemoittelussa ja luokittelussa tukeuduin syvälliseen tutkimuskohteen tuntemiseeni. Analyysiprosessiini sisältyi yhtenä tärkeänä vaiheena myös se, että palasin aineistooni pidemmän tauon jälkeen ja luokittelin osia siitä uudelleen, mikä ei kuitenkaan aiheuttanut muutoksia luokitteluun. Lopulliset kategoriat ilmenevät havaintomatriiseista (liitteet 8–18).

Aineiston luokittelusta etenin varsinaiseen tulkintavaiheeseen, jossa pohdin Lincolnin ja Guban (1985) ilmausta käyttäkseni *“What were the lessons learned”*. On kuitenkin huomattava, että tulkintaa oli tapahtunut koko analyysiprosessin ajan. Tulkintavaihe vastaa Milesin ja Hubermanin (1994) aineiston analyysin kolmivaiheisen prosessin kolmatta vaihetta, aineiston abstrahointia, teoreettisten käsitteiden luomista. Yritin erottaa järjestetystä tutkimusaineistostani olennaisen tiedon ja liittää siihen tulkinnallisen merkityksen oman historiani ja elämäkokemukseni, opettajakokemukseni, aikaisemman kirjallisuuden ja oman ajatteluni perustalta. Yritin liittää harjoittelun kontekstiin ja nähdä sen oppilaiden näkökulmasta. Tätä tukemaan liitin runsaasti lainauksia oppilaiden puheesta (ks. Creswell 2003, 194).

Kyselylomakeaineiston analyysi

Kyselylomake sisälsi sekä väittämiä että avokysymyksiä. Käsittelin väittämiin liittyvät vastaukset kunkin väittämän saamien luokitusten perusteella (liitteet 19–20) väittämä kerrallaan ja sitten teemoittain: yhteistoiminnallisten taitojen ja niiden harjoittelun tarpeellisuus, väittämät 1–3; ruotsin kielen ja vieraiden kielten suullisen taidon tarpeellisuus ja suullinen harjoittelu, väittämät 4–8; ruotsin kielen puhumiseen liittyviä vaikeuksia, väittämät 8 a–d, 9 a–d; käytetyt yhteistoiminnalliset, skeemapohjaiset ja elaborointitehtävät, väittämä 10 a–d. Avokysymysten vastaukset kirjasin ensin tarkalleen sellaisenaan. Tämän jälkeen yhdistin samansisältöiset vastaukset ja kirjasin vastausten ydinsisällöt (liitteet 21–22). Vastaukset analysoin ja tulkitsin kvalitatiivisen sisällön analyysin keinoin tutkimuskysymykseni suunnassa.

8 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tämän tutkimuksen tulokset koskevat niitä tekijöitä, jotka leimaavat oppilaiden ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla luokkahuonekontekstissa didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin ja viestinnällisen kieltenopetuksen osana. Luvuissa 8.1–8.4 käsitellèn tutkimuksen päätuloksia ja niiden tulkintoja tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä.

Tutkin oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun toteutumista yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla analysoimalla heidän harjoitteluaan naturalistisessa luokkahuonekontekstissa. Harjoittelu on audiotallennettu ja litteroitu kokonaisuudessaan. Aineisto sisältää 31 yhteistoiminnallisen parin/pienryhmän²⁸ harjoitteluvaihetta, joista 19 edustaa lukiolaisten (lu) ja 12 peruskoululaisten (pk) harjoittelua. Tutkin harjoittelun toteutumista kolmesta näkökulmasta: oppilaiden paneutuminen harjoitteluun (tutkimuskysymys 1; luku 8.1), oppilaiden vuorovaikutusstrategiset piirteet viestinnässä (tutkimuskysymys 2; luku 8.2) ja oppilaiden käyttämä teemasanasto viestinnässä (tutkimuskysymys 3; luku 8.3). Nämä näkökulmat edustavat oppilaiden vuorovaikutuksen ja viestinnän toteutumista viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa.

Analysoin oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun toteutumista ensisijaisesti kielididaktisesta näkökulmasta. Tarkasteluun liittyy myös lingvistinen tai sosiolingvistinen ulottuvuus. Tutkimusaineisto mahdollistaa harjoittelun analyysin seuraavista kielididaktisista näkökulmista: tehtävyyppi, yhteistoiminnallinen tehtävävaihe, oppilaiden yksilöllinen toiminta, yhteistoiminnallisten parien toiminta ja peruskoululaisten vs. lukiolaisten toiminta. Nämä näkökulmat liittyvät myös pedagogisen toiminnan aspekteihin eli tavoitteisuuteen, kulttuurikontekstiin, oppilas–oppilas -vuorovaikutukseen, sisältöön ja metodiin (Uljens 1997, 23–24; ks. luku 3.3). Tarkastelunäkökulmani vaihtelee kielididaktisten ulottuvuuksien suhteen sen mukaan, mikä oppilaiden harjoittelussa kussakin kontekstissa nousee keskeiseksi. Tutkimukseen sisältyy implisiittisesti kaksitahoinen ulottuvuus, harjoittelu opettajan suunnittelemana ja harjoittelu oppilaiden toteuttamana, mikä ilmentää sosio-kulttuurista näkemystä tehtävästä toimintasuunnitelmana ja toimintana (esim. Lantolf 2000a).

Tutkin myös oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla analysoimalla heidän kyselylomakevastauksiaan (tutkimuskysymys 4; luku 8.4).

²⁸ Jatkossa viitataan yhteistoiminnalliseen pariin/pienryhmään yhteistoiminnallisena parina ja erittelen parin ja pienryhmän ainoastaan silloin, kun se on relevanttia.

8.1 Oppilaiden paneutuminen ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla

Vastaan tässä luvussa tutkimuskysymykseen 1 'Miten oppilaiden paneutuminen yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla tapahtuvaan viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ilmenee?'.

Se, kuinka oppilaat paneutuvat harjoitteluun, edustaa harjoittelun toteutumista oppilaiden vuorovaikutuksen tasolla ja ilmentää mm. tehtävien toimivuutta ja oppilaiden kiinnostusta viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ja vastuunottoa siitä. Oppilaiden paneutuminen ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun edustui aineistossa vahvasti kolmella pääulottuvuudella: tehtävän suorituksesta neuvottelu (luku 8.1.1), tehtävän sisällöstä neuvottelu (luku 8.1.2) ja hauskanpito (luku 8.1.3). Nämä kategoriat ovat osittain päällekkäisiä, mutta ne palvelevat tämän tutkimuksen didaktista orientaatiota.

8.1.1 Tehtävän suorituksesta neuvottelu

Tehtävän suorituksesta neuvottelu edustaa vuorovaikutusstrategioita sen liittyessä vuorovaikutusprosessin ohjaamiseen (CEF 2001, 84). Tehtävän suorituksesta neuvottelu heijastaa tulkintani mukaan myös oppilaiden mielenkiintoa tehtävän suoritukseen. Mielenkiinto tehtävän suoritukseen edustui myös siinä, kuinka oppilaat käyttivät tehtävän suoritukseen annetun ajan, jota käsitelien harjoittelun päättämiseen kohdentuvan neuvottelun yhteydessä.

Tehtävän suorituksesta neuvottelu kohdentui harjoittelun aloittamiseen ja jatkamiseen, itse harjoitteluun, toiminnan suuntaamiseen tehtävään sekä harjoittelun päättämiseen. Tutkituissa 31 yhteistoiminnallisen parin harjoittelussa erottui kaikkiaan 110 vuoropuhelutilannetta, joissa oppilaat neuvottelivat tehtävän suorituksesta (liite 8). Tehtävän suorituksesta neuvottelua tapahtui lähes jokaisen yhteistoiminnallisen parin harjoitteluvaiheessa (27/31). Oppilaat neuvottelivat tehtävän suorituksesta tasaisesti kaikissa neljässä tutkitussa tehtävätyypissä ja jonkin verran enemmän lukiossa (72/19) kuin peruskoulussa (38/12). Yhteistoiminnallisten parien välillä oli selviä eroja. Neljän (4/31: lu 2/19, pk 2/12) parin harjoittelussa ei tapahtunut lainkaan neuvottelua tehtävän suorituksesta. Näistä kolme edusti harjoittelun eksperttivaiheen jälkeistä kotiryhmävaihetta, jolloin on oletettavaakin, ettei enää ole ainakaan tehtävän suoritukseen liittyviä epäselvyyksiä. Kahdeksan paria (8/31: lu 6/19, pk 2/12) erottautui muista osoittaen suurempaa aktiivisuutta tehtävän suoritukseen kohdentuvassa neuvottelussa. Lukion osalta näissä pareissa yhtä paria lukuun ottamatta oli aina mukana sama poika ja/tai sama tyttö, mikä herättää oppijatekijöihin ja ryhmadynamiikkaan kohdentuvia kysymyksiä, jotka rajautuvat kuitenkin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Yleisenä havaintona

oli, että ko. poika sekä sai toiset neuvottelemaan tehtävän suorituksesta että osallistui siihen aktiivisesti itsekin. Ko. tytön aktiivisuus tehtävän suorituksesta neuvoteltaessa oli yhdenmukainen hänen kaikilla oppitunneilla osoittaman yleisen aktiivisuutensa kanssa.

Harjoittelun aloittaminen

Tehtävän suoritusta koskeva neuvottelu edustui joissakin yhteistoiminnallisissa pareissa (12/31) tehtävän alkuun liittyvänä toteamuksena harjoittelun aloittamisesta (12/110). Ne jakaantuivat suhteellisen tasaisesti eri tehtävätyyppien kesken mutta painoutuivat enemmän lukiolaisten harjoitteluun (lu 9/19, pk 3/12).

Harjoittelun aloittamiseen liittyvä neuvottelu liittyi tyypillisesti oppilaiden tehtävärooleihin. Oppilaat selvittivät esimerkiksi sitä, kenelle aloitusrooli kuului.

(pk 25 IIb Vts)

L mä voin olla toi

H okej

L hej kan jag hjälpa dig

(lu 6 IIABC R)

M sä oot A sä saat alottaa

H nå jo

A A börjar

M ja

H börjar A

A + M ja

H okej – nå okej (*naurahdus*)

Rooleja koskeva neuvottelu tehtävän alussa liittyi myös tehtävän rooliin eläyymiseen, mikä osoittaa, että oppilaat paneutuivat suulliseen harjoittelutilanteeseen tosissaan ja pyrkivät simuloimaan luokkahuoneen ulkopuolista viestintätilannetta. Seuraavat esimerkit ovat tehtävästä, jossa suomalainen ja suomenruotsalainen nuori tapaavat valmentautuakseen tulevaan vaihto-oppilasvuoteen.

(lu 18 II A1+3 FF)

H hjälp

P oj---hur har vi det---sjävständighetsdagen---

H men kanske vi börjar --- hej

P hej...

(lu 15 II B2+4 FF)

L --smalltalk kanske---

A ja-- ej, hur mår du ---

L ganska bra--- ja---oh, och det är ganska---väder -- och det är ganska kallt

A ja, jag hade hals---

L ont i halsen ---

A ja ont i halsen

Yllättävää ja mielenkiintoista on, että vain yhdessä tapauksessa tehtävän aloitukseen liittyi kehotus harjoitteluun ryhtymisestä, joka esimerkissä on lisäksi epäsuora. Tämä voidaan tulkita esimerkiksi joko niin, että oppilaat eivät välittäneet jouduttua aloittamista, tai niin, että tällaista kehotusta ei tarvittu. Analyysi osoittaa, että jälkimmäinen tulkinta on oikea. Oppilaat ryhtyivät harjoittelemaan poikkeuksetta heti opettajan ohjeiden jälkeen.

(pk 20 Ia Vts)

B alotetaanko nyt, hei aloitetaanko---

(OPE *taustalla*: ni övar, ni övar...) (*yhteishihitystä*)

Tyypillistä oli, että harjoittelun aloittamiseen liittyvässä neuvottelussa oppilaat käyttivät suomea tai suomea ja ruotsia sekaisin. Esimerkit osoittavat, että harjoittelun aloittamiseen liittyvä neuvottelu tuki yhdensuuntaista orientoitumista harjoitteluun (ks. luku 5.4.4). Harjoittelun aloittamisesta seurasi luontevasti neuvottelua itse työskentelystä.

Harjoittelu

Suurin osa neuvottelusta koskien tehtävän suoritusta kohdistui itse harjoitteluun (46/110), jolloin oppilaat esimerkiksi selvittivät työskentelyyn liittyviä epäselvyyksiä tai varmistivat, että he olivat ymmärtäneet tehtävän suorituksen yhdenmukaisesti. Oppilaat selvittivät etupäässä sitä, mitä piti tehdä tai sanoa sekä sitä, oliko suoritus riittävä. Lukiolaiset neuvottelivat harjoittelusta suhteellisesti enemmän (31/46) kuin peruskoululaiset (15/46). Oppilaat neuvottelivat harjoittelusta kaikissa tehtävätyypeissä ja useimmissa yhteistoinnallisissa pareissa ja tehtävävaiheissa (20/31: lu 13/19, pk 7/12). Viisi paria (lu 4, pk 1) erottautui muita aktiivisimpina.

Sen selvittäminen, mitä piti tehdä, oli tyypillistä sekä lukiolaisten että erityisesti peruskoululaisten harjoittelussa.

(lu 12 II A2+4 FF)

K piti vaan käydä teidän kohdat läpi että te tiedätte mitä---

S okej -- vi gör de här samma saker som finlandssvenskarna gör -- på jul och valborg och midsommar -- -- (*hihitystä, kasettisoittimen näpläilyä*) -- -- okej -- oh hm hm och sen är det det är olik att vi talar finska och de talar svenska (*aurahdus*) okej öh ju ja

(pk 25 IIb Vts)

L hej kan jag hjälpa dig

H nyt mun pitää vai--- nyt ihan tavallisesti? --- jag vill titta på yllettröjor

(pk 20 Ia Vts)

K okej tack hejdå vänta du glomma din plånbok

B hei otetaanko me sitten uudestaan heti

Bn repliikin yllä voi tulkita myös retoriseksi kysymykseksi ja samalla kehotukseksi jatkaa harjoittelua.

Epäselvyys siitä, mitä piti tehdä, koski myös roolien vaihtamista.

(pk 28 IIa Vs)

A kontant - - tack och hej

B hej

A okej onks roolien vaihto

B (*huutaa opelle*) vaihetaankos me rooleja sitte - - oh - en koskaan hyvin tässä - - me vaihetaan sitten

A nå hej kan jag hjälpa till

Harjoittelusta neuvottelua edusti myös opettajan oppilaille kohdistama vaatimus tai kannustus harjoitella lisää tai hioa sanottavaa. Opettaja puuttui myös oppilaiden kirjoittamiseen, sillä oppilaita oli systemaattisesti ohjattu luopumaan kirjoittamisesta silloin, kun he harjoittelivat suullisesti tai kirjoittamaan korkeintaan avainsanoja muistin tueksi.

(lu 7 I A H)

OPE skriv inte hela satser det är inte meningen utan kanske några nyckelord inte hela satser

N (*epäselvä kommentti/kysymys*)

OPE nej det är meningen att du förbereder dig så som du gör om du har läst...

Oppilaat neuvottelivat myös siitä, mitä piti sanoa. Peruskoulun skeemapohjaisessa harjoittelussa oppilaat ohjasivat yleensä suomeksi puhekuoppianaan sanomaan sen osuuden, joka skeeman mukaan kuului kyseiseen tilanteeseen mutta jonka puhekuoppiani jätti pois. Tämä osoittaa, että he kuuntelivat aidosti toisiaan, ottivat vastuun tehtävän suorittamisesta viestintätilanteen edellyttämällä tavalla ja ottivat perinteisesti opettajalle kuuluvan roolin.

(pk 28 IIa Vs)

A vad säger du om den här

B det passar fint

A öh - ostoppåtös

B ah - - jag tar den

(pk 28 IIa Vs)

B öh vilka storlek

A fyrttiotvå

B ja

A ja hinta muuten

B no mitä mä kysyn – paljonko se maksaa sulta vai

A ei ensin pitäis löytää

B niin - - öh det passar fint

A --- ei ei, mutta vois sanoa det har här -- niinhän se on

B eiku mä sanon että ne sopii sulle hyvin

A okej

B niin sitte sä voit sanoa ehkä oman mielipitees

A (*epäselvää*) --- fint – jag tar dem

(pk 24 IIIa Vts)

L det blir två

M två hundra sjuttio kronor

L älä mä oli justiin sanomassa...två hundra sjuttio kronor

M anteeks förlåt – jag tar

L (*harmistunut äännähdy*s)

M jag betalar kontant tack så mycket hejdå expediten

L (*nauraen*) hejdå – vänta du glömde din plånbok

M tack så mycket

L älä keskeytä mua

M anteeksi expedit

Yllä oleva esimerkki osoittaa Ln paneutumista rooliinsa tosissaan ja halua osoittaa, että hän selviytyy. Esimerkki soittaa myös Mn halukkuutta auttaa puekumppaniaan ja sitten aitoa pahoittelua siitä, että hän auttoi liian nopeasti. Ln repliikki ”älä keskeytä mua” kertoo siitä, että auttavan avun on oltava oiea-aikaista, mikä sisältyy *scaffolding*-käsitteeseen (Wood ym. 1976; luku 5.4.2).

Lukiolaiset neuvottelivat siitä, mitä piti sanoa, myös ruotsiksi tai käyttivät sekaisin suomea ja ruotsia.

(lu 2 IIABC R)

K vad vad måste jag säga

S du du berättar oss vad vad du pratade med H och P

(lu 12 II A2+4 FF)

S okej – vi är ganska högljudda [tt] öh på midsommarn

K mut ei tää oo hei midsommarista

S ei niin (*nauraa*) okej ungdomars intressen

(lu 11 I A1+2 FF)

K no sitten

H joulu lucia

K luciastahan meillä on
 H (*nauraen*) vi har bara luciatåg
 K (*nauraen*) no niin – sitt joulul – samma som finlandssvenska
 H jo julmat och
 K ne osaa päästäkin
 H jo

Yllä oleva esimerkki poikkeaa muista vastaavista, sillä Kn kommentit eivät tue jatkamaan viestintää vaan päinvastoin tyrehdyttävät sen.

Harjoittelusta neuvotellessaan oppilaat muistuttivat toisiaan siitä, ettei jo sanottu riittä ja kannustivat täydentämään sitä. Myös opettaja saattoi olla osallisena tällaisessa neuvottelussa.

(pk 30 IIIa Vs)
 LA tack och hejdå (*nauraen*)
 LI hej
 LA siihen pitäis tulla jotain muutakin
 OPE (*taustalla*) --- sen får ni sluta

(lu 18 II A1+3 FF)
 P det var det
 H vi har ingenting om generationsklyftorna
 P jag vet ingenting om det -- bara är jag vet inte...
 H det är personligt
 P ja...

(lu 3 I B H)
 OPE så bra som möjligt
 H men det var det ganska
 L+M (*nauraen*) ja
 L okej
 M så – hm först berättade han allt för sin syster och
 H ja
 M och sen
 H vi sade det redan
 M ja
 L ja ja men vi måste göra den flytande (*nauraen*)

M ja och
 H th mää en ...

Edellisessä esimerkissä L ottaa selvästi opettajan roolin ja ohjaa keskustelukumppaneitaan lisäharjoitteluun käyttäen painokkaasti, mutta tosin kielipölpöisesti virheellisesti, opettajan usein toistamaa ohjetta.

(lu 12 II A2+4 FF)

K se on tää kaikki (*auraa*) no niin ei siitä tartte välittää (*epäselvää*) – ehkä mä haluan kuulla mitä teillä on mä on kertonut kaikki itsestäni

S mutta ei me olla ehditty tonne asti – no okej klädsel...

OPEH kan jag hjälpa till

S jo hjälp

K mä sanoin kaikki mitä mulla on itellä (*aurahdus*)

S okej hm hm – – – nä

K okej lisääkö nyt jotain ei se nyt noin vaikeaa voi olla – pankaa vaikka brännvin joka kohtaan

Yllä olevassa esimerkissä K vaatii sinnikkäästi keskustelukumppaneitaan osallistumaan viestintään päätyen lopulta mielialheeseensa, mikä voidaan tul-kita kuitenkin jonkinlaisena yrityksenä auttaa heitä

Harjoittelusta neuvottelu edustui joskus myös suorituksen eksplikoitina, yhteistoiminnallisen työskentelyvaiheen selvittelynä, oman suorituksen arviointina tai rooliin viittaamisena. Oppilaat ilmaisivat eksplisiittisesti, mitä ai-koivat sanoa ja ohjasivat samalla viestinnän etenemistä. Tämä neuvottelu oli tyypillistä lukion roolitehtävän 'Om finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner' yhteistoiminnallisissa eksperttivaiheissa.

(lu 11 I A1+2 FF)

K mikä on viina – (*kysyy ulkopuoliselta?*) viina

H alkohol eller

K auraa

H eller sprit [sprit]

K auraa

H (*auraan*) brännvin

K jaa joo (*auraa*) – sitten mitä

H öh dricker mjöd (*kirjoittaa ylös*) och

K brännvin

H (*auraan*) brännvin

K (*auraa*) paa öl – pannanko me sitten tähän jotain muuta

H nej – struvor – och serpentiner och et cetera – –

K no eikö se oo siinä sitten – seuraava – midsommar poltetaan kokkoa

H midsommareld ...

...

K pannaan vackert och modigt kaunis ja rohkea (*auraa*) – me pantiin tänne vi är vi är vackra och modiga (*auraa*)

H (*auraa*)

Oppilaat neuvottelivat myös yhteistoiminnallisesta harjoitteluvaiheesta, joka oli epäselvä.

(lu 15 II B2+4 FF)

L hej, varför är vi båda två finlandssvenskar

A ja---bra du frågar --- (*yhteisnauraa*)---
 L---eiku jag menar --- jag tänker att det skulle ha varit så att där finns
 en finsk --
 L oh jeh---
 A nej men det här är extragrupper eiku -- expertgrupper som funderar
 på vad vi gör --
 L ou, javisst

Esimerkki rooliin liittyvästä viittauksesta on mielenkiintoinen.

(lu 19 III A4+B4 FF)
 A men de var(?*epäselvä*) storare storare
 S större
 A större ... förlåt
 S (*naurahdus*) det gör ingenting ... du som borde vara en
 finlandssvensk
 A jo men jag kan inte tala svenska jag är bara finlandssvensk
 S okej

Edellisessä esimerkissä A ilmaisee pahoittelunsa haparoinnistaan adjektiivin komparatiivin muodostuksessa. S lohduttaa mutta huomauttaa A:n olevan kuitenkin suomenruotsalainen, mihin sisältyy implisiittisesti viittaus siihen, että A:n tulisi osata ruotsia. A osoittaa kuitenkin eläytyvänsä rooliinsa ja huomauttaa olevansa vain suomenruotsalainen. Kaikki suomenruotsalaiset eivät monien mielestä välttämättä aina käytä virheetöntä ruotsia, mihin käsitykseen vaikuttaa epäilemättä heidän tapansa puhua ruotsia ja suomea sekaisin esimerkiksi julkisissa liikennevälineissä. Keskustelu osoittaa oppilaiden osaavan suhtautua luontevasti harjoittelutilanteen edellyttämään roolileikkiin.

Harjoittelusta neuvotteluun liittyi myös suorituksen arviointia.

(pk 20 Ia Vts)
 B vänta du glömde din plånbok ---- meni ihan huonosti --- niin tuntuu,
 mä oon ihan tyhmä, ihan oikeasti, tässä on niinku --- tulee paineita ---
 tulee paineita (*sanoo lähellä mikkiä*)
 OPE (*taustalla*) tack

B oli ainut oppilas tutkitussa aineistossa, joka arvioi itsensä huonoksi ja joka ilmaisi nauhoituksen häiritsevän suoritusta.

(pk 27 Ib Vs)
 E (*nauraa*) ---- otetaan tää vielä kerran ---
 M otetaan toistepäin
 E ei - här i mitten se on hyvä
 M me ollaan siellä pukukopissa koko ajan
 E joo tää on ihan hyvä okej hyvä alotetaan

M mää haluan olla tuo (*epäselvää*)

E ei

M miksei

E no okej

Edellisessä esimerkissä E arvioi suorituksen hyväksi. Esimerkki on myös yksi monista, joka henkii peruskoululaisten innostunutta eläytymistä vaateostos-tilanteeseen.

Harjoitteluun kohdistuvassa neuvottelussa erottui muita aktiivisempaa yksi yhteistoiminnallinen pienryhmä ja neljä yhteistoiminnallista paria (lu 4, pk 1), joista lukion yhdessä pienryhmässä ja kahdessa parissa oli mukana sama poika K. K:n aktiivisuus harjoitteluun paneutumisessa paljastui opettajalle yllätyksenä. Hänen oppitunneilla suhteellisen voimakkaasti esille tuoma huolettomuus ja jopa tietynlainen välinpitämättömyys oli johtanut oletta-maan, että hän ei panostaisi harjoitteluun yhteistoiminnallisissa pienryhmissä tai että hän jopa romuttaisi harjoittelun muidenkin osalta. Tämä osoittautui kuitenkin opettajan virheelliseksi ennakkokäsitykseksi.

Harjoittelusta neuvotellessaan oppilaat selvittivät paljon sitä, mitä piti tehdä. Siinä oli joskus kysymys orientaatiosta tehtävään ja pyrkimyksestä luoda intersubjektiiivisuutta (ks. luku 5.4.4). Harjoittelusta neuvottelu saattoi johtua myös esimerkiksi siitä, että olin antanut tehtävän suorituksen ohjeet epäselvästi tai ne olivat jääneet oppilailta kuulematta tai kuuntelematta tarpeeksi tarkkaavaisesti. On kuitenkin huomattava, että tehtävästä neuvottelu on tyy- pillistä oppilaille huolimatta selkeistä työskentelyohjeistakin, kuten esimer- kiksi Brooks ja Donaton (1994) tutkimus osoitti. Harjoittelusta neuvotelles- saan oppilaat käyttivät tyyppillisesti suomen kieltä tai suomen ja ruotsin kieltä sekaisin, mikä on yhdenmukainen esimerkiksi Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimustulosten kanssa.

Harjoittelun jatkaminen

Oppilaiden neuvottelu tehtävän suorituksesta kohdistui myös harjoittelun jatkamiseen (25/110: lu 9, pk 16) ja sitä esiintyi kaikissa tehtävätyypeissä. Harjoittelun jatkamisesta neuvoteltiin yli puolessa kaikista yhteistoiminnalli- sista pareista (17/31) ja tämä neuvottelu oli vähän yleisempää peruskoululais- ten harjoittelussa (lu 9/19, pk 8/12).

Peruskoululaisten neuvottelu harjoittelun jatkamisesta liittyi usein neuvot- teluun roolien vaihdosta.

(pk 29 IIb Vs)

B hejdå tack

L hej otetaanko nyt uudestaan

B joo mutta vaihdetaanko nyt osia

L vaikka

B joo
L hej kan jag hjälpa till

(pk 24 IIIa Vts)
OPE (*taustalla*) ... gör det många gånger så att det blir flytande -- -
spela teater --- många gånger
M --- ollaan toisissa rooleissa
L tehdään vielä kerran näin päin
M okej --- nå vi börjar nu
L (*hihitys*)

Edellisen esimerkin M ja L erottautuivat aktiivisimpana kaikista yhteistoinnallisista pareista neuvottelussaan harjoittelun jatkamiseksi. Heidän harjoitteluaan leimasi kaiken kaikkiaan paneutuminen viestintään ja vuorovaikutukseen ja he olivat kaikessa neuvottelussa koskien tehtävän suoritusta aktiivisimpia peruskoululaisista.

(pk 32 IVb Vs)
B vänta lite du glömde ditt paraply
S åh tack så mycket
B hej
S hejdå
B vielä kerran
S hej kan jag hjälpa till

(lu 5 I B R)
L pistäkää mikkihiiriäänelle se (*auraa*) okej ska vi fortsätta sen
S (*auraa*)
L (*auraa*) okej
S okej vi ska fortsätta
S+L (*auravat*)
S okej next öh vilka saker talar du inte om eiku vi inte om...

Analyyysi osoitti, että peruskoululaiset ehdottivat vaateostosten tekemisen harjoittelun jatkamista, vaikka takana oli jo monta harjoittelukertaa. Peruskoululaiset käyttivät yksinomaan äidinkieltä ehdottaessaan harjoittelun jatkamista. Lukiolaiset käyttivät myös ruotsin kieltä ehdottaessaan harjoittelun jatkamista. Peruskoululaiset ilmaisivat halunsa jatkaa usein suorana kehotuksena tai toteamuksena, josta seurasi pääsääntöisesti harjoittelun välitön jatkaminen. Lukiolaisten keskusteluun sisältyi aiheen käsittelyn jatkamista sitä laajentamalla, jonka voisi tulkita myös epäsuorana harjoittelun jatkamisena.

Toiminnan suuntaaminen tehtävään

Neuvottelu tehtävän suorituksesta ilmeni myös keskustelukumppanin huomion ja toiminnan suuntaamisena tehtävään ja harjoitteluun, mihin ei ollut kuitenkaan aihetta kovin usein (10/110: lu 8, pk 2).

(pk 22 IIa Vts)

S vänta du glömda öh din

B plånbok ---- kunnolla -----

(lu 1 I A R)

OPEH mh det är kanske lättare att diskutera --- K, vad tycker du är inte så bra

K (*naurua*)

H skratta inte

OPEH ska inte skratta (*taustalla kuuluu nyt naurua myös muista ryhmistä*)

K jag vet inte

K + H (*naurua*)

(lu 19 III A4+B4 FF)

Luokkakavereita tulee mukaan: hej flickor – hej --- hej--- kom- - hej

A störa inte ---

S jo men du måste gå bort ---

A vi behöver inte hjälp

S hej vi är inte färdiga ännu och ---- vi har två flickor som stör

A ja ---

S störde oss

A vi har bordsvisor också i midsommar

Mielenkiintoista on, että kaikesta tehtävän suoritukseen kohdistuvasta neuvottelusta tapahtui vähiten toiminnan suuntaamista tehtävään. Tämä voi olla osoitus esimerkiksi siitä, että oppilaat olivat valinpitämättömiä puuttumaan keskustelukumppanin tehtävään kuulumattomaan toimintaan tai siitä, että tehtävään kuulumatonta toimintaa ei esiintynyt paljon. Tutkimusaineiston analyysin perusteella jälkimmäinen tulkinta on oikea. Mielenkiintoista on myös se, että lukiolaiset suuntasivat keskustelukumppanin toimintaa harjoitteluun suhteellisesti enemmän kuin peruskoululaiset (lu 8/19, pk 2/12). Yhtenä selittävänä tekijänä saattaa olla peruskoululaisten tehtävätyyppi eli skeemapohjainen tekstin elaborointi, joka oli harjoittelua ja suullista viestintää tiukemmin ohjaava kuin lukiolaisten tekstipohjaiset omaehtoiset elaboroinnit mielipide-, referointi- ja roolitehtävinä.

Harjoittelun päättäminen

Yksi osa-alue, joka nousi esille oppilaiden neuvottelussa koskien tehtävän suoritusta, koski harjoittelun päättämistä (17/110: lu 15, pk 2).

(pk 24 IIIa Vts)

M vänta du glomde din plånbok... men det var bra så

L tack

M otetaan vielä kerran kumpi on tuo

L mä haluan olla tuo expeditet

M okej alotetaan vielä kerran --- kolme minuuttia aikaa - viimeinen

Eksplisiittinen viittaus harjoittelun päättämiseen oli selvästi yleisempää lukiolaisten kuin peruskoululaisten harjoittelussa. Lukiolaiset totesivat usein, milloin he olivat valmiita ja milloin oli aika lopettaa harjoittelu. Tämän he totesivat usein yhteisesti ja ruotsiksi. Siihen sisältyi usein myös epävarmuuden ilmaus, joka viestii sitä, että oppilaat tiedostivat myös lisäharjoittelun olevan tarpeellista.

(lu 2 IIABC R)

S det var det

J det var det

S okej vi är färdiga – kanske

(lu 14 I B1+2 FF)

L + J vi är färdiga tänker du

J kanske

L kanske ska vi missä täällä on stop saaks me panna stop

L + J vi är färdiga

L vi har vi gick igenom det alla

OPE är det ingenting ni kan göra bättre

L nej

J nej...

Oppilaat päättivät harjoittelun lähes poikkeuksetta aikaisintaan vasta sitten, kun opettaja ilmoitti harjoitteluajan loppuvan. Oppilaat harjoittelivat pääsääntöisesti aina viimeiseen annettuun sekuntiin – eikä minuuttiin – asti. Tämä tuli opettajalle yllättävänä tuloksena, sillä ennako-oletus oli, että oppilaat eivät käyttäisi annettua harjoittelu-aikaa täysipainoisesti.

(pk 28 IIa Vs)

A med kort - tack och hej

B tack hejdå

OPE (*taustalla*):... ni får öva till slutet och sen får ni sluta

B laitetaanko me se pois

A paus

(pk 22 IIa Vts)

OPE (*taustalla*): en minut...

B hej kan jag hjälpa dig

S ja jag vill se ylletröjor

B vilken färg

S mörkröd

B vilken storlek har du

S trettioåtta

B oh passar den här här där öh vill du prova det

S ja gärna

B öh provrummet är där-borta öh i vönstret/fönstret (? *epäselvä*)--

passar det

S den är för liten för mig har ni storlek fyrtio

B här det här färgen passar dig fint

S vad kostar det

B det kostar ett hundra åttio kronor – det är på rea

S den är snygg jag tar det – vilka häftiga smycken och fina skärpen

[sjerpen] – vad kostar de

B skärpen [shärppen] kostar sextio sextio kronor och och smyckerna

smyckerna trettio kronor per styck

S de är ju billiga jag tar de här örhängena och de här armbanden

B något annat

S nej tack

B två hundra öh sjuttio kronor med kontant eller kort

S kontant tack då hej

B vänta du glömmet det dina plånbok

OPE tack...

(pk 26 Ia Vs)

E hejdå - - - vänta - du glömde din - väska

B voiks sen kuunnella nytte

E ope voidaanko me kuunnella tää

OPE (*taustalla*): .. tre minuter till...

B no uudestaan

B hej kan jag hjälpa dig (*hjelpa oikein äännettynä!*)

E jo, jag vill titta på byxor ... no ihan sama alotetaan alusta

B hej kan jag hjälpa dig

(lu 14 I B1+2 FF)

OPE nu kan ni stoppa bandet

L ok, bra, klick

Tutkimusaineistosta löytyi vain yksi esimerkki harjoittelusta, jossa ei käytetty hyödyksi kaikkea annettua aikaa.

(pk 29 IIb Vs)

L hejdå

B tack hejdå

OPE (*taustalla*): två minuter ... när ni är färdiga, får ni sluta sen

Kuullessaan harjoitteluajan olevan lopussa, oppilaat reagoivat joissakin tapauksissa hätääntyneesti, mikä osaltaan osoittaa heidän ottavan vastuun tehtävän hyvästä suorittamisesta ja suhtautuvan tavoitteellisesti harjoitteluun.

(lu 11 I A1+2 FF)

OPEH (*taustalla*): nu har ni en minut kvar

H oh

K no ei meillä oo enää kun yks kohta jäljellä

(lu 17 I A3+4 FF)

OPEH en minut kvar

S oj

P oj ---

OPEH okej vi går nu över till nästa skede

OPE ni kan stoppa bandet

S okej, hur stoppar du --- stoppaa sää nyt --- hej, den här funktionerar inte...

Oppilaat jatkoivat usein harjoittelua vielä sen jälkeen, kun opettaja ilmoitti ajan loppuneen. Tämän voinee tulkita siten, että oppilaat paneutuivat tosisaan harjoitteluun ja ottivat vastuun siitä yhteistoiminnallisen oppimisen hengessä. Opettaja jousti myös antamansa ajan suhteen, kun oppilaat eivät lopettaneet kehotuksesta huolimatta.

(pk 24 IIIa V)

OPE (*taustalla*): en minut--- sen slutar vi

M vilka häftiga smycken och fina skärpar – vad kostar dom

L skärpen kostar sextio kronor och smycken trettio kronor per styck

...

L hei otetaaks me vielä kerran

M no otetaan...(epäselvää)

L hej kan jag hjälpa dig

M joo jag skulle vilja titta på ylletröjor

...

OPE (*taustalla*): tack det får räcka sen

M trettioåtta

L tack

M mjökröd mörkröd

L sammutetaankos me tää

M mjökröd mjökröd

L mörk

M mörk

L mörkröd

M mjölk mjölk mjölk mjölk

L MÖRKRÖD

M mörkröd

L sammutetaanko me tää

M mörk mörk mörkröd

OPE (*taustalla*): nu har vi övat färdigt... men lyssna på vad vi gör sen...

(lu 14 I B1+2 FF)

OPEH (*taustalla*): en minut kvar

L-- vi måste också lite mera smalltalk

J ja

L det finns - det blåser idag

J ja det är ganska kallt också

L ja-- ja-- det blåser från norden nord (*yhteisnaurua*) och nu snöar det

J ja, ja tycker om snö

L tycker du om snö jag—säger-- att vinter är ok men när det kommer

snö -- jag tycker att snö gör allting (*hakee sanaa*) joku repa -- sämre

än tidigare - det räcker att det är kallt men då när det bli snö uh

J jag älskar snö

L ja du kan hoppa i snö och du kan göra snögubbar -- det är jättekiva det

Edellinen esimerkki osoittaa oppilaiden vastuun ottamista käyttää harjoitteleluun annettu aika viimeiseen sekuntiin asti. Tässä esimerkissä L ja J ovat harjoitelleet valmiiksi annetun roolitehtävän suomenruotsalaiseen ja suomalaisen keskustelusta, mutta kun he kuulevat, että harjoitteluaikaa on jäljellä vielä minuutti, he käyttävät sen luontevasti sosiaaliseen *small talk* -keskusteluun. Esimerkkiä voidaan pitää osoituksena L:n ja J:n ruotsin kielen sosiolingvistiisestä kompetenssista ja tietoisuudesta *small talk* -keskustelun merkityksestä ruotsinkielisille.

Tulosten tarkastelua

Tehtävän suorituksesta neuvottelussa toteutui vahvasti oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta. Oppilaiden laaja ja monipuolinen neuvottelu koskien tehtävän suoritusta on yhdenmukainen esimerkiksi Platin ja Brooks (1994) tutkimuksen kanssa. Tehtävän suorituksesta neuvottelu osoittaa oppilaiden pyrkimystä saavuttaa yhteisymmärrys tehtävän tavoitteista ja suorituksesta sekä suunnata yhteistä toimintaa tehtävän vaatimusten mukaiseksi. Tällä tavalla tutkimuksessa toteutui sosiokulttuuristen käsitteiden orientaation ja intersubjektiiivisuuden periaatteet (esim. Wertsch 1985; Wells 1999a; Roebuck 2000; luku 5.4.4). Viestintään sisältyvä intersubjektiiivisuus edistää Antónin ja DiCamillan (1999) mukaan oppimista ja mahdollistaa myös tukemisen (*scaffolding*).

Oppilaat ja erityisesti peruskoululaiset neuvottelivat tehtävän suorituksesta pääsääntöisesti äidinkielellä. Tämä tulos on yhdensuuntainen esimerkiksi

Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimustulosten kanssa. Tehtävän suorituksesta neuvotteluun liittyi äidinkielisiä ilmauksia, jotka voidaan tulkita myös itselle tarkoitetuksi puheeksi, yksityiseksi puheeksi (*private speech*) (esim. Antón & DiCamilla 1999; Ellis 2003; luku 5.4.3). Nämä ilmaukset liittyivät suorituksen arviointiin tai oman toiminnan ohjaamiseen, mutta niiden tulkitseminen yksityiseksi puheeksi ei ole kuitenkaan yksiselitteistä (esim. Donato 2000).

(pk 28 IIa Vs)

A kontant - - tack och hej

B hej

A okej onks roolien vaihto

B (*huutaa opelle*) vaihetaankos me rooleja sitte - - oh - en koskaan hyvin tässä - - me vaihetaan sitten

A nå hej kan jag hjälpa till

(pk 24 IIIa Vts)

M den för bra ut jag tar den --- tuo jäi – fina smycker och skärper – vad kostar dom

Tehtävän suorituksesta neuvottelun voi tulkita osoitukseksi oppilaiden tavoitteellisesta harjoittelusta ja osoitukseksi vastuun ottamisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisessa hengessä. Tehtävän suorituksesta neuvotteluun sisältyi keskustelukumppanin kannustamista tehtävän suorittamiseen sekä perinteisesti opettajalle kuuluneen roolin ottamista tehtävän kontrollin suhteen. Nämä piirteet kuuluvat keskeisinä yhteistoiminnallisen oppimisen ja harjoittelun periaatteisiin.

Tehtävän suorituksesta neuvottelu edustaa tässä tutkimuksessa oppilaiden paneutumista ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun ja mielenkiinnon osoittamista siihen, mitä edustaa myös tehtävän sisällöstä neuvottelu, jota tarkastelen seuraavaksi.

8.1.2 Tehtävän sisällöstä neuvottelu

Tehtävän sisällöstä neuvottelu edustui aineistossa sisällön pohtimisena, tarkentavien sisältökysymysten tekemisenä, oman mielipiteen lisäämisenä aiheeseen ja oman elämämpiirin liittämisenä aiheeseen (liite 9). Aineistosta löytyi kaikkiaan 60 vuoropuhelutilannetta, joissa oppilaat neuvottelivat tehtävän sisällöstä, ja ne kaikki löytyivät yksinomaan lukiolaisten harjoittelusta. Tehtävän sisällöstä neuvottelu heijastaa oppilaiden mielenkiintoa viestinnän sisältöä kohtaan. Mielenkiinnon puutetta edustaa puolestaan tehtävään kuulumaton puhe, jota tarkastelen tämän luvun lopussa.

Tehtävän sisällöstä neuvottelu sisällön pohtimisena, tarkentavien sisältökysymysten tekemisenä ja oman mielipiteen ja elämämpiirin liittämisenä ai-

heeseen ilmentää osaltaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta ruotsin kielen viestinnällisessä harjoittelussa.

Sisällön pohtiminen

Tehtävän sisältöä lukiolaiset ryhtyivät pohtimaan hyvin vähäisessä määrin (5/60) ja se jakautui viiden (5/19) yhteistoiminnallisen parin kesken.

(lu 2 IIABC R)

K bättre utbildning och och dåliga saker är att vi dricker mera och

S är det kanske att vi har mera pengar

K ja kanske - - ja det var det

(lu 8 IIb ABC H)

L det var det ah nu förstår jag – ja nå

OPEH det här var alltså höst

J ja oktober

L här sägs inte det

(lu 10 IIb ABC H)

P nå (*naurahdus*) vad just (*naurahdus*) och - jag vet inte är det hans

bror eller syster som berättar här men

M hans bror

P okej

Edelliset esimerkit osoittavat sen, että oppilaat eivät pelkästään referoineet lukemaansa vaan pysähtyivät, joskin harvoin, myös pohtimaan sitä, mistä tekstissä oli kysymys tai mitä keskustelukumppani sanoi.

Sisällön pohtimisen tunnistaminen oppilaiden keskustelusta ei ole yksiselitteistä ja esimerkiksi joitakin peruskoululaisten vaateostosten tekemiseen liittyviä repliikkejä voisi sisällyttää tähän alueeseen kuuluvaksi.

Tarkentavan sisältökysymyksen tekeminen

Lukiolaiset tekivät tarkentavia tai syventäviä sisältökysymyksiä jonkun veran (12/60), mutta tämä tapahtui vain neljän (4/19) yhteistoiminnallisen parin harjoittelussa. Mielenkiintoista on, että oppilaat esittivät tarkentavia sisältökysymyksiä nimenomaan yhteistoiminnallisen harjoittelun kotiryhmävaiheessa eksperttivaiheen jälkeen. Tämän voi tulkita esimerkiksi siten, että eksperttivaiheiden harjoittelussa oppilaat keskittyivät itse kieliaineksen harjoitteluun ja vasta kotiryhmävaiheessa pysähtyivät miettimään itse viestinnän sisältöä ja vapautuivat viestimään tavalla, joka muistuttaa enemmän luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa viestintää. Lisäksi on huomattava, että kahdessa (9 I C H; 8 IIb ABC H) näistä neljästä yhteistoiminnallisesta parista/pienryhmästä, joissa tehtiin tarkentavia sisältökysymyksiä, oli ryhmän jäsenenä opetusharjoittelija. Tarkentavien sisältökysymysten tekeminen edellyttää luonnollisesti

hyvää kielitaitoa, jotta voi vapautua kiinnittämään huomiota sisältöön kielen sijaan. Tarkentavien sisältökysymysten tekeminen keskittyi kahteen tehtävään: tapahtumasta kertominen 'Hösten' ja roolitehtävä 'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner'. Puolet esitetyistä tarkentavista sisältökysymyksistä johti vastaukseen ja asian tarkempaan selvittämiseen ja laajensi täten keskustelua.

(lu 4 IIa ABC H)

K ...– och då Peter rymdade för några dagar och

H var bodde han först

K i Finland jag tycker – och Peter...

(lu 4 IIa ABC H)

A jo och en dag Peter ringde och sa att han skulle komma tillbaka hem och det var hela familjen blir glad igen och – allting var – så bra han såg friskare ut och allt var som om han aldrig varit borta och men syster började

H var var han

A han var i Danmark och Skottland och

H+K oho jaha (*naurahtaen*)

(lu 16 III B2+A2 FF)

L jaha det är kiva det---vi har bordsvisor ---vet du vad det är

K nej

L vi alla -- dricker och bara super

K ja, --- det kuulostaa tyhmältä

L (*naurua*) det är tyhmä .. okej..

(lu 16 III B2+A2 FF)

K jo vi hatar minoriteter

L (*naurua*) VAD hatar ni oss också

K ja förstås (*naurua*)

L (*naurua*) varför

K därför att ni är minoritet

L därför aha... (*yhteisnaurua*)

Puolet esitetyistä tarkentavista sisältökysymyksistä ei johtanut vastaukseen joko siksi, että sitä ei osattu antaa tai siksi, että kysymykseen suhtauduttiin vähätellen.

(lu 4 IIa ABC H)

K aha Peter rymde för några dagar och då kom han tillbaka och så vidare

H varför

K varför kom han tillbaka

H+A (*naurahtaen*) ja

K jag vet inte det vara inte i texten

(lu 8 IIb ABC H)

J hela historien började i början av oktober och den där Peter han blandade in engelska ord när han talade och hans förädrar hatade det där

L varför gjorde han så

J jag vet det säger inte här (*naurahdus*)

L okej (*naurahdus*) ja

(lu 16 III B2+A2 FF)

K ja, vi har två stering i fönstret

L varför två

K därför

L okej

Samoin kuin sisällön pohtiminen keskustelussa niin myös tarkentavien ja syventävien sisältökysymysten tekeminen osoittaa oppilaiden puhumisen harjoittelutilanteessa parhaimmillaan muistuttavan luokkahuoneen ulkopuolista kielenkäyttötilannetta.

Henkilökohtaisen mielipiteen tiedustelu

Oppilaat eivät kysyneet puhekuppaninsa henkilökohtaista mielipidettä koskien keskustelun sisältöä kuin yhden kerran (1/60). Tämän voi tulkita olevan seurausta myös siitä, ettei opettaja ollut tarpeeksi korostanut tätä keskustelun etenemistä tukevaa aspektia ohjatessaan oppilaita suullisessa viestinnässä.

(lu 6 IIABC R)

H vad tänker du

M öh jag vet inte – det är inte så mycket som vi vill – andra på oss vår föräldrar det är vi tänkte att det är kanske de skulle bli more mera hm

– liklika oss de måste tänka –

A mm

M tänka på saker som vi öh –

Oman mielipiteen lisääminen aiheeseen

Oman mielipiteen lisääminen keskusteluaiheeseen oli melko yleinen tapa osoittaa mielenkiintoa tehtävän sisältöön (20/60), mutta se jakautui vain kuuden yhteistoiminnallisen parin kesken (6/19). Tässä tutkimuksessa oman mielipiteen lisääminen aiheeseen keskittyi kahteen tehtävään: roolitehtävä 'Om finnarnas och finlandssvenskarna fester och traditioner' ja nuorten ja vanhempien välisistä suhteista keskustelu 'Relationen mellan de unga och föräldrarna'. Jälkimmäisen tehtävän yhtenä tavoitteena oli juuri harjoitella esittämään mielipiteitä.

Nuorten ja vanhempien suhteet on hyvin keskeinen asia lukiolaisten elämässä ja on oletettavaa, että aihe se saa heidät liittämään siihen omia mielipiteitä myös silloin, kun se on suullisen harjoittelun sisältö. On kuitenkin huomattava, että vaikka nuorilla on kokemuksia ja mielipiteitä tästä aiheesta, ei ole itsestään selvää, että he haluavat keskustella niistä luokkakavereiden kanssa oppituntikontekstissa.

(lu 5 I B R)

L varför pratar ni inte om personliga saker

A jag tycker att min personliga saker är min saker

S jo

L jo

A om jag behöver att berätta om dem jag berättar

L jag tänker att det är (*epäselvä sana*)

A jag måste själv tänka det

L ja

(lu 6 IIABC R)

A och jag tycker att de skulle bekanta sig med de nya problem

M ja

A så de kan hjälpa och förstå

M jo

A olika saker

M ja

(lu 6 IIABC R)

H jag tror att öh – ungdomar vill få mera

A+M ja

H ansvar

A ja de vill bli mera självständiga och fri/a(?)

M ja – –

H jag tror att det är ganska bra

A det är mycket bra tycker jag

M ja

Oppilaat liittivät joskus oman mielipiteensä keskustellessaan erilaisista traditioista roolitehtävässä 'Om finnarnas och finlandsvenskarna fester och traditioner'.

(lu 14 I B1+2 FF)

L jag hatar valborg

J ja---

L eftersom alla

J ja—

L bara super---

J hm---

L alla bara super det är tyhmää--- oh—ja--- alla bara super

(lu 17 I A3+4 FF)

S --- det här bordsvisor är nästan som morsgrisar

P vad--- (*naurua*) --- du är nu inte, vad sa du ---

S må oon nyt ihan sekaisin --- minun tulee tuosta bordsvisorista mieleen se morsgrisar ---

P (*naurua*) ---okej

Edellisessä esimerkissä S ilmaisee hauskan mielipiteensä sanasta 'bordsvisor', mitä voidaan pitää osoituksena hänen kielitajustaan ja -taidostaan. Tällainen itse kieleen kohdistuvan oman mielipiteen esittäminen oli poikkeuksellista.

Erityisesti ruuasta puhuminen roolitehtävässä 'Om finnarnas och finlandssvenskarna fester och traditioner' innosti oppilaita ilmaisemaan omia mielipiteitään. Tämän voi tulkita osoitukseksi ruuan merkityksestä eri juhlayhteyksissä heidän perheissään – ja/tai mahdollisesti siitä, että he olivat nälkäisiä.

(lu 14 I B1+2 FF)

J kräftsiva...

L kräftsiva ...jag hatar ... jag hatar (*yhteisnaurua*)...jag men jag tycker äta dem som inte finns kuoria

J dom är -- katkarapu--- (*yhteisnaurua*) ---

L jag hatar de där äkta rödor --- yök --- jag börjar må illa om jag ser dem

(lu 14 I B1+2 FF)

J nej och vi har inte sillsallad

L har ni inte jag älskar sillsallad

J jag hatar det där med – sill

L ja, jag också jag inte äter det där sill men jag tycker om röd – vad är röd – punajuurista...

(lu 15 II B2+4 FF)

L jag har aldrig smakat lutfisk jag är rädd för hur det ser ut så uh

A --- ja--- har --- jag tyckte inte--- men vi hade - sås---

L ja ---

A --- det var jättegott ---

L --- ja

(lu 15 II B2+4 FF)

A oh risgrynsgröt ... det tyckte jag inte

L tycker du inte om... (*päällekkäispuhuntaa*)

A nej

L jag älskar

(lu 19 III A4+B4 FF)

S ... och glögg oj det är så det är så

A oj så -- härligt
S oj så oj så

Oman mielipiteen esittäminen kuuluu tyypillisenä piirteenä arkikeskusteluun. Kaikki keskusteluaiheet ja tehtävätyypit eivät kuitenkaan odotetusti näyttäneet luontuvan samassa määrin oman mielipiteen esittämiseen luokkahuoneessa. Tässä tutkimuksessa roolitehtävään liittyvä ruokateema ja nuorten ja vanhempien välisistä suhteista keskustelu innostivat eniten omiin mielipiteisiin.

Oman elämänpiirin liittäminen aiheeseen

Lukiolaiset liittivät aiheeseen oman elämänpiirinsä kohtuullisen usein (22/60) jakautuen kymmenen (10/19) yhteistoiminnallisen parin kesken. Oman elämänpiirin liittäminen aiheeseen edustui kahdessa tehtävätyypissä: nuorten ja vanhempien välisistä suhteista keskustelu 'Relationen mellan de unga och föräldrarna' ja roolitehtävä 'Om finnarnas och finlandssvenskarna fester och traditioner'. Ei ole yllättävää, että juuri nämä tehtävätyypit ja aiheet motivoivat esittämään omia mielipiteitä ja tekemään kytkentöjä omaan elämänpiiriin. Tehtävä 'Hösten', jossa oppilaiden piti kertoa luetusta tapahtumasta yhteistoiminnallisella palapelitekniikalla, ei luontevasti johda vastaavaan.

Tavallista oli, että oppilaat kytkivät aiheeseen itsensä ja oman henkilökohtaisen elämänsä.

(lu 5 I B R)
L har du gjort nån nånting sådant
S nej
A+L+S (*aurua*)
S inte jag
L ja ja men du har bara hört
S jag är en snäll flicka
L ja ja jag vet (*auraaen*)
S (*aurahdus*)
L okej
S (*auraaen*) jag jag gör alltid vad mamma säger
A + L (*aurua*)
L vilka saker---
S och jag alltid gör mina läxor
A + L (*aurua*)

(lu 17 I A3+4 FF)
S ja, ja midsommar är viktig... jag är alltid på sommarstugan på midsommaren... men gör ingenting

(lu 13 III B1+A1 FF)

H jag har aldrig sovat höh aldrig sovat aldrig sett min drömmen i
drömmen (*nauraen*)

J (*nauraa mukana*)

Useimmiten oppilaat liittivät aiheeseen perheensä.

(lu 5 I B R)

S om om om vad man gör

A kanske skol

L skolsaker

A saker också

L men det är också ---

A jag talar inte om skolsaker

L ja ja

S jag talar pappa pappa hjälpa i matteläxor

L ja ja hjälpa i spanskaläxor (*nauraen*) just

A jag kan inte de kan inte hjälpa mig så jag

L nej

A så det är bättre att jag frågar inte

L ja

A de hjälper men de kan inte

S jo jo (*nauraen*)

(lu 6 IIABC R)

A och hur det går i skolan och saker som de [de:] men de talar ininte
om personliga [perso:nliga] saker och problem

M jag vet inte jag talar om allt med mamma och pappa

A hm

M ja

A men jag talar för det mest

M ja för det mest

(lu 12 II A2+4 FF)

K vi har midsommareld och vi dricker brännvin (*nauraa*)

S no niin joo K

K no se on totta no niin

S jag dricker ingen brännvin för jag jag är på sommarstugan med mina
äldrar mina föräldrar

K niin mutta tämä onkin yleisesti suomalaisista

(lu 13 III B1+A1 FF)

H men i våra familj höh vår familj går vi inte till kyrka

J ja

H det är också en tradition (*nauraen*)

J (*nauraa mukana*)

19 III A4+B4 FF

S jo men jag tycker inte om julmusik det är så det är så

A det är så häftigs

S jo du har hört dem så många ganger--- (*naurahdus*)---

A ja

S under år så

A jo de är ganska trista

S jo jo

A men min mamma tycker om dem så vi måste lyssna på dem

S (*naurahdus*) -- okej

Lukiolaiset kytkivät harjoittelutilanteessa tehtävän sisältöön myös omaa elämänpiiriään ja keskustelu muistutti näin enemmän luokkahuoneen ulkopuolista viestintätilannetta kuin harjoittelutilannetta.

Tehtävään kuulumaton puhe

Tehtävään kuulumattomalla puheella tarkoitan tässä sellaista puhetta, joka ei suoraan liity tehtävän aiheeseen eikä ole tehtävän ohjauksen mukainen. Suomen kielen käyttöä en tulkitse tässä tehtävään kuulumattomaksi puheeksi, vaan tulkitSEN sen sosiokulttuuriseen tutkimukseen (esim. Antón & DiCamilla 1999) tukeutuen väistämättömäksi osaksi vieraan kielen harjoittelua ja oppimisprosessia. Niissä tilanteissa, joissa oppilaat käyttivät suomea, löytyy mahdollisesti joitakin esimerkkejä, joissa suomen kielen käyttö ei liittynyt esimerkiksi orientaatioon, intersubjektiivisuuteen tai yksityiseen puheeseen (luvut 5.4.3 ja 5.4.4) ja joita voidaan pitää tehtävään kuulumattomana, mutta sen analyysi rajautuu tutkimukseni fokuksen ulkopuolelle.

TulkitSEN tässä tehtävään kuulumattoman puheen tehtävän sisältöön kohdistuvan mielenkiinnon puuttumisena, mutta sitä voi pitää myös tehtävän suoritukseen kohdistuvan mielenkiinnon (luku 8.1.1) puuttumisena. Kuten todettua, nämä analyysikategoriat eivät ole selvärajaisia vaan osittain päällekkäisiä.

Tehtävään kuulumatonta puhetta edustavia vuoropuhelutilanteita tai repliikkejä löytyi tutkimusaineistosta hyvin vähän. Lukiolaisten harjoittelusta löytyi tulkinnasta riippuen kaikkiaan vain 9–6 tilannetta ja peruskoululaisten harjoittelusta vain yksi tilanne, jotka voisi luokitella tehtävään kuulumattomaksi puheeksi.

Oppilaiden harjoittelusta löytyi vain yksi esimerkki häirintätilanteesta.

(lu 19 III A4+B4 FF)

S vad är eld

Luokkakavereita tulee mukaan: hej flickor – hej --- hej --- kom --.hej

A störa inte ---

S jo men du måste gå bort ---

A vi behöver inte hjälp
 S hej vi är inte färdiga ännu och ---- vi har två flickor som stör
 A ja ---
 S störde oss
 A vi har bordsvisor också i midsommar...

Edellinen esimerkki on lukiolaisten harjoittelusta ja tapahtui harjoitteluvaiheen lopussa. Tehtävään kuulumaton puhe on tässä ruotsin kieltä ja tilanteen selvittämiseen tiukasti liittyvää osoittaen samalla oppilaiden harjoittelevan hyvin tavoitteellisesti ja pyrkivän toimimaan ohjeiden mukaisesti.

Muutamassa tilanteessa nauraminen sai puhekumppanin reagoimaan hilitsevästi, jolloin nauramisen voi tulkita olleen hänestä häiritsevää ja täten tehtävään kuulumatonta.

(lu 1 I A R)
 OPEH --- K vad tycker du är inte så bra
 H skratta inte K (*naurua*)
 OPEH ska inte skratta (*taustalla kuuluu naurua muista ryhmistä*)
 K jag vet inte
 K + H (*naurua*)
 OPEH hej hjälp -----

Seuraavassa esimerkissä oppilas suuntasi repliikkinsä selvästi opettajan kuultavaksi ja se voidaan tulkita tehtävään kuulumattomaksi puheeksi. Toisaalta sen voi tulkita myös aiheen liittämiseksi omaan elämänpiiriin.

(lu 5 I B R)
 L har du gjort nån nånting sådant
 S nej
 A+L+S (*naurua*)
 S inte jag
 L ja ja men du har bara hört
 S jag är en snäll flicka
 L ja ja jag vet (*nauraen*)
 S (*naurahdus*)
 L okej
 S (*nauraen*) jag jag gör alltid vad mamma säger
 A+L (*naurua*)
 L vilka saker---
 S och jag alltid gör mina läxor
 A+L (*naurua*)
 L oj oj just okej vilka saker talar ni inte om varför inte

Yhdessä esimerkissä oppilas esitti henkilökohtaisen kommentin puhekumppanistaan tai hänen roolihammostaan suomalaisena nuorena. Tämäkään henki-

lökohtainen kommentti ei varsinaisesti myöskään edusta tehtävään kuulumatonta puhetta vaan voidaan tulkita päinvastoin tehtävärooliin eläytymisenä.

(lu 2 II A2+4 FF)

S du är blyg

K no niin käydään nyt asiaan

S --- du bara dricker brännvin så du (nauraa) så du behöver inte tala

Aineistosta löytyi vain yksi esimerkki, joissa lukiolaiset puhuivat harjoittelun lopussa jotain muuta kuin tiukasti itse tehtävään liittyvää. Mutta tässäkin esimerkeissä puhe oli luontevaa sosiaalista puhetta ja tapahtui ruotsin kielellä. On myös huomattava, että oppilaat toimivat tässä tilanteissa opettajan ohjeiden mukaan eli käyttivät annetun harjoitteluaian kokonaan ruotsin kielellä puhumiseen, vaikka he katsoivat olevansa valmiita itse tehtävän harjoittelussa.

(lu 14 I B1+2 FF)

OPEH (*taustalla*): en minut kvar

L vi måste också lite mera -- smalltalk

J ja

L det finns - det blåser idag

J ja det är ganska kallt också

L ja- ja -- det blåser från norden nord - (*yhteisnaurua*) och nu snöar det

J ja, ja tycker om snö

L tycker du om snö jag säger att vinter är ok men när det kommer snö

jag tycker att snö gör allting (*hakee sanaa*) joku repa -- sämre än tidigare -- det räcker att det är kallt men då när det bli snö uh

J jag älskar snö

L ja du kan hoppa i snö och du kan göra snögubbar - det är jättekiva det

OPE nu kan ni stoppa bandet

L ok - bra - klick

Yhdessä esimerkissä oppilas ehdotti muuta puhetta kuin mitä tehtävä edellytti, mutta se jäi harjoitteluvaiheen viimeiseksi repliikiksi, sillä annettu harjoittelu-aika loppui.

(lu 3 I B H)

L nu ska du berätta en vits

Vain parissa tilanteessa oppilaat puhuivat harjoittelun lomassa nauhoitukselta.

(pk 26 Ia V)

E hejdå - - vänta - du glömde din - väska

B voiks sen kuunnella nytte
 E ope voidaanko me kuunnella tää
 OPE (*taustalla*) tre minuter till...
 B no uudestaan

Edellinen esimerkki osoittaa oppilaiden ottavan vastuun harjoittelusta. Kun opettaja kertoo, että on vielä kolme minuuttia harjoittelu-aikaa, he luopuvat halustaan kuunnella nauhaa ja alkavat harjoitella.

(lu 5 I B R)
 L sådana saker att ungomen vill vill bara
 S ha --- (*Joku muusta ryhmästä sanoo jotakin*)
 S mitä
 L mikkihiiri
 S on on
 L (*nauraa*)
 S joo
 L pistäkää mikkihiiriäänelle se (*nauraa*) okej ska vi fortsätta sen
 S (*nauraa*)
 L (*nauraa*) okej
 S okej vi ska fortsätta

S+L (*nauravat*)
 S okej next öh vilka saker talar du inte om eiku vi inte om

Edellisessä esimerkissä L eksyy keskusteluaiheesta ja ehdottaa nauhoituksen nopeuttamista. Se jää kuitenkin yksittäiseksi repliikiksi eikä johda toimintaan ja S siirtää keskustelun aiheeseen.

Viestinnällisen kielenopetuksen periaatteiden hengessä ja viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle asettamieni tavoitteiden suunnassa katson, että suullisiin keskustelutilanteisiin luokkahuoneessa liittyy luonnollisesti poikkeamia aiheesta kuten luokkahuoneen ulkopuolellakin, joten tehtävään kuulumatonta puhetta on vaikea yksiselitteisesti tulkita. Yllä olevissa esimerkeissä puhe, joka ensitarkastelussa vaikuttaa tehtävään kuulumattomalta, ei sitä kontekstisidonnaisesti tarkasteltuna välttämättä olekaan, vaan se on luontevasti tehtävään liittyvää ja useimmissa esimerkeissä lisäksi ruotsin kieltä. On merkittävää, että aineistosta ei löytynyt yhtään sellaista tilannetta, jossa oppilaat olisivat puhuneet muutamaa repliikkiä pidempään jotain muuta kuin harjoitelleet ohjeiden mukaisesti. Aineistossa ei löytynyt mitään muutakaan osoitusta siitä, että oppilaat olisivat pyrkineet jollakin tavalla välttelemään harjoittelua. Oppilaiden ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu oli lähes poikkeuksetta tehtävän ohjeiden mukaista ja heidän puheensa liittyi tehtävään ja sen aihepiiriin.

Tulosten tarkastelua

Tehtävätyyppi ja tehtävän aihe vaikuttavat luonnollisesti siihen, missä määrin oppilaat neuvottelevat tehtävän sisällöstä. Tässä tutkimuksessa ainoastaan lukiolaiset neuvottelivat tehtävän sisällöstä. Tätä selittää ensinnäkin ero lukiolaisten ja peruskoululaisten kielitaidossa ja toiseksi ero tehtävätyypeissä. Peruskoululaiset olivat opiskelleet ruotsia vasta vajaat kaksi kurssia, joten heidän kielitaitonsa ei vielä mahdollistanut paljoakaan sisällön pohdiskelua, mutta he hallitsevat kylläkin jo erilaisia tapoja ilmaista omaa mielipidettä ja kysyä keskustelukumppanin mielipidettä. On kuitenkin huomattava, että peruskoululaisten vaateostosten tekeminen myyjän ja asiakkaan välisenä dialogina skeemapohjaisena tekstin elaborointitehtävänä on suhteellisen tiukasti viestintää ohjaava tehtävä eikä siihen luontevasti liity omien mielipiteiden esittäminen tai keskustelukumppanin mielipiteen kysyminen enempää kuin mitä vaateostosskeema siihen ohjaa. Vaateostosten tekeminen skeeman ohjaamaa sanastoa käyttäen oli heille jo sinällään haasteellista. Peruskoululaisten mielenkiinto tehtävän sisältöä kohtaan ilmeni muilla tavoilla kuin tehtävän sisällöstä neuvotteluna. Esimerkiksi heidän innostunutta äänensävyään ja intensiivistä työskentelyään (luku 8.1.1) voi pitää osoituksena myös mielenkiinnosta tehtävän sisältöä kohtaan. Vaateostostehtävän sovellusvaiheessa oppilaiden mielenkiinto sisältöä kohtaan konkretisoitui tekstin omina muunnoksina ja sovelluksina. On myös huomattava, ettei tässä tutkimuksessa tehtävien ohjaukseen sisältynyt mitään kehotusta neuvotella tehtävän sisällöstä.

Yksi viestinnällisen kieltenopetuksen keskeisiä periaatteita on, että käsiteltävät aiheet kuuluvat oppilaiden elämänpiiriin ja ovat heille merkityksellisiä. Viestinnällisen kieltenopetuksen tavoitteena on myös autenttinen ja mielekäs viestintä (esim. Rodgers 2001). Luokkahuone sosiokulttuurisena kontekstina ja toimintaympäristönä on kuitenkin perinteisesti ollut paikka, jossa opiskellaan koulua eikä elämää varten. Luokkahuoneessa oppilaiden päätaivoitteeksi nousee helposti viestinnällisen tehtävän suorittaminen eikä sen sisältö, mikä luonnollisesti heijastuu heidän tapaansa viestiä. Luokkahuoneen ulkopuolisissa arkikeskusteluissa on tavallista, että keskustelijat pohtivat sisältöä, tekevät tarkentavia sisältökysymyksiä, tiedustelevat toistensa mielipiteitä, esittävät omia mielipiteitä ja kytkevät oman elämänpiiriinsä keskustelun aiheeseen. Sen, että näitä keskusteluun liittyvien piirteitä esiintyi oppilaiden viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa, voi tulkita osoitukseksi siitä, että he pitivät harjoittelutilannetta aitona vuorovaikutuksellisenä viestintätilanteena. Lisäksi on huomattava, että tehtävään kuulumatonta puhetta esiintyi yllättävän vähän.

8.1.3 Hauskanpito

Oppilaiden paneutumista ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun kuvasi heidän hauskanpitonsa, joka kohdistui kieleen, tehtävän sisältöön ja harjoittelutilanteeseen (liite 10). Aineistoista löytyi huomattavassa määrin (yht. 108) sellaisia vuorovaikutustilanteita, joissa tapahtui hauskanpitoa. Sitä tapahtui sekä lukiolaisten että peruskoululaisten harjoittelussa painottuen lukioon ja kaikissa tehtävätyypeissä painottuen lukiolaisten roolitehtävään 'Om finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner'.

Kieleen kohdistuva hauskanpito

Oppilaiden suhtautumista itse ruotsin kieleen edusti toisaalta kielellä leikkiminen ja toisaalta omille kielellisille ongelmille nauraminen. Hauskanpitoa ruotsin kielen kustannuksella tapahtui jossakin määrin (23/108) ja se painottui lukiolaisten harjoitteluun (lu 18/pk 5), mikä on ymmärrettävää, koska tutkimukseen osallistuneet peruskoululaiset olivat vasta ruotsin kielen opintojensa alussa.

Seuraavat esimerkit lukiolaisten harjoittelusta kuvaavat heidän taitoaan leikkiä suomen ja ruotsin kielellä.

(lu 11 I A1+2 FF)
 K stång niin eld oli
 H midsommarstång – är det detsamma
 K varmaan se on
 H finlandsfinlandsflaggor i i stång
 K joo pannan se
 H nej
 K joo joo
 H nej
 K joo joo
 H det är inte
 K i stång sehän on
 H inte i stång
 K on se on stång
 H (*naurahduksia*) hm joo ... (*naurahduksia*) men det är inte i stång
 K on se stångit

(lu 17 I A3+4 FF)
 P julgubbe...jag tycker att det är ...
 S mansikka... heh, heh...julgubbe, okej

(lu 17 I A3+4 FF)
 S... det här bordsvisar är nästan som morsgrisar
 P vad... (*naurua*)... du är nu inte, vad sa du ...

S mä oon nyt ihan sekaisin ... minun tulee tuosta bordsvisorista mie-
leen se morsgrisar ...

P (*naurua*) ...okej

(lu 19 III A4+B4 FF)

A och kalkon ... är mycket populär

S vad...

A kalkon

S naurua aj kalkon jag hörde kon vad

A nej

S nej

Oppilaiden hauskanpito kohdistui useimmiten omiin kieliongelmiin. Mielenkiintoista on, että se yhteistoiminnallinen pari (24 IIIa Vts), joka oli peruskoululaisista aktiivisin neuvottelemaan tehtävän suorituksesta, piti myös eniten hauskaa kielellä ja kieliongelmillä.

(pk 24 IIIa Vts)

L vilken färg

M mjörkröd mjörk mjörk mjörk

L (*nauraen*) mörkröd

M mörkröd mörkröd

L (*nauraen*) vilken storlek har du

OPE (taustalla): tack det får räcka sen

M trettioåtta

L tack

M mjörkröd mörkröd

L sammutetaankos me tää

M mjörkröd mjörkröd

L mörk

M mörk

L mörkröd

M mjölk mjölk mjölk mjölk

L MÖRKRÖD

M mörkröd

L sammutetaanko me tää

M mörk mörk mörkröd

Edellisessä esimerkissä M leikittelee sanoilla mjölk ja mörk, jotka hän aluksi sekoittaa ja tulee L:n korjaamaksi. M on niin innostunut harjoittelemaan näitä sanoja leikkien niillä, että jatkaa sitä hyvin pitkään opettajan ja puhekumppanin lopetusviittauksista huolimatta.

(pk 24 IIIa Vts)

L rea [ri:a]

M i rea [re:a]

L rea [ri:a]

M rea [ri:a] [ri:a] på REA [ri:a]
 L (*naurua*)... elä ny...

Yllä olevassa esimerkissä M puolestaan hauskuuttaa itseään sanan 'rea' ääntämisellä, jonka L hänen puheessaan korjaa. M pitää hauskaa ääntämisvirheensä kustannuksella ja harjoittelee oikeaa ääntämistä erityisen voimallisesti. On huomattava, että oppilas M oli luokan paras oppilas ruotsin kielessä todistusarvosanalla mitattuna.

Seuraavissa esimerkeissä lukiolaisten harjoittelusta tulee esille heidän kykynsä nauraa omille kieliongelmailleen.

(lu 1 I A R)
 H ja - - eller vi är - - yngre when vi
 OPEH när vi när vi börjar
 H (*naurua*) när vi när vi börjar ja

(lu 3 I B H)
 L ja och sa -- berättade bara att han kan kanske ringa eller inte att
 föräldrar vet var är han och men mamma kom hem och sett det
 H såg det
 M mh
 L ser sågs
 M såg
 H såg
 M så så (*nauraen*)

(lu 13 III B1+A1 FF)
 H jag har aldrig sovat höh aldrig sovat aldrig sett min drömmen i
 drömmen (*nauraen*)

(lu 19 III A4+B4 FF)
 S se våra släktingar som har dödat ... (*yhteisnaurahdus*)
 A dog
 S dog jo

Edellisissä esimerkeissä on näyttöä myös siitä, että oppilaat osaavat leikkiä kielellä, sen äänteillä, riimeillä ja merkityksillä (poeettinen funktio; ks. luku 4.5) vastoin kuin mitä on väitetty (ks. Ellis 2003, 328–329).

Tehtävän sisältöön kohdistuva hauskanpito

Tehtävän sisältöön kohdistuva hauskanpito oli yleistä painottuen kuitenkin lukiolaisten harjoittelussa (61/108: lu 53/pk 8). Se jakautui melko tasaisesti eri tehtävätyyppien kesken ja eri yhteistoiminnallisten parien kesken (18/31: lu 13/19, pk 5/12).

Peruskoululaiset osoittivat kykyä suhtautua leikkimielisesti vaateostosten tekemiseen sovellusskeeman pohjalta. He pitivät hauskaa vaatteiden koon, mallin, värin ja hinnan sekä sovituskopin suhteen.

(pk 27 Ib Vs)

E hej kan jag hjälpa dig

M hej jag vill titta på den här kalsongen

E vilken storlek

M hm trettiofyra

E det finns också i blått - vilken färg vill du ha

M finns det i gul

E jo - och med hjärtan

M det går bra kan jag prova

(pk 29 IIb Vs)

L det är ju billiga och jättekul jag tar den har ni - - strumpbyxor

(naurahdus)

B ja - vilken färg

L jag tycker om - jag tycker om grön

B och och storlek

L storlek är - femtionio (*pieni tyttö!*)

(pk 29 IIb Vs)

B hej jag kan kan jag titta öh byxorna

OPE (*taustalla*): en minut...

L jo vilken färg har du

B gula

L där är ju jättekul - vilken storlek har du

B hm jag har fyrttionio

L jo vill du prova det här det är jättegula och jättekul (*naurahdus*)

(pk 30 IIIa Vs)

LI ja jag vill titta på - strumpbyxor också

LA vilken storlek

LI fyrttioåtta (*pieni tyttö!*)

LA (*nauraen*) okej - här - är det bra...

LI ja det är bra - vad kostar de

LA det kostar sex hundra kronor det är på rea (*nauraen*)

LI (*nauraen*) ja det ...(*nauraen*) billig jag tar de

LA betalar du kontant eller med kort

LI hm kontant

LA okej hejdå (*nauraen*)

LI hej

(pk 32 IVb Vs)
 S det är snygg kan jag prova dem
 B ja provrummet är därborta i fönstret

Edellisessä esimerkissä voi olla kysymys myös tahattomasta hauskuudesta, sillä on mahdollista, että B sekoittaa sanat *fönster* ja *vänster*.

Lukiolaiset osoittivat suhtautuvansa huumorilla erilaisiin yksityiskohtiin keskusteluteemoissa. Kaksi yhteistoiminnallista paria (11 I A1+2 FF ja 16 III B2+A2 FF), joissa kummassakin oli mukana yksi ja sama poika, erottuivat muista pareista erityisen aktiivisina keskustelun sisältöön kohdistuvassa hauskanpidossaan.

Oppilas K toi monissa yhteyksissä esiin suomalaisten alkoholin runsaan käytön ja esitti siitä kärjistetyn yksipuolisen käsityksen, jonka voi tulkita pikemminkin muiden huvittamisena kuin hänen henkilökohtaisena vakavana mielipiteenään.

(lu 11 I A1+2 FF)
 H sen valborg
 K (*nauraen*) valborg – vi dricker öl och
 H (*nauraen*) öl inte öl
 K joo joo (*nauraa*)
 ...
 K mikä on viina – (*kysyy ulkopuoliselta?*) viina
 H alkohol eller
 K (*nauraa*)
 H eller sprit [sprit]
 K (*nauraa*)
 H (*nauraen*) brännvin
 K jaa joo (*nauraa*) – sitten mitä
 H öh dricker mjöd (*kirjoittaa ylös*) och
 K brännvin
 H (*nauraen*) brännvin
 K (*nauraa*) paa öl...
 ...
 H midsommareld – midsommareld (*kirjoittaa ylös*) – och sill och
 potatis och korv grillkorv
 K aha och brännvin (*nauraa*)
 H (*nauraen*) igen öh
 ...
 K mulla oli tämä (*nauraen*) no niin ungdomars intressen - boboll no ei
 ikinä
 H boboll
 K sport
 H sport
 K brännvin (*nauraa*)
 H (*nauraa*) igen
 K (*nauraen*) brännvin igen – – se riittää

H sport jo – men vad annat
K brännvin (*hihittää*)

Oppilaat osoittivat myös kykyä osoittaa huvittunutta suhtautumistaan puhekumppanin sanomaan.

(lu 1 I A R)
H och vi har - mera – karameller
OPEH + H (*naurua*)
OPEH mera karameller
H nya karameller choklad (*?epäselvä sana*) söta salmiak och
lakritssalmiak och
OPEH jo
K och salmiaklakrits
H (*naurua*)

Yllä K ilmaisee olevansa selvästi huvittunut Hn innostumisesta lakritsaan.

(lu 5 I B R)
L men det det är sant att det är kul att diskutera nån öh
S hockeymatch
A+L+S (*naurua*)
L nej nej men nån nån nånting
S ja att bara prata
L ja
S bara prata (*naurahdus*) – vilken bra väder
A (*naurahdus*)

Edellä S ottaa kantaa vanhempien ja nuorten välisiin keskustelunaiheisiin viitaten ironisesti niiden rajoittuneisuuteen.

Seuraavissa esimerkeissä tehtävästä 'Hösten' tulee esille oppilaiden huvittunut suhtautuminen kertomuksen henkilöiden edesottamuksiin. Oppilaat eivät siis vain referoineet tapahtumia vaan ottivat kantaa myös sen sisältöön.

(lu 3 I B H)
L men den där
H det där brevet
L och få fick en ett slag
M ja slag
M+L (*naurahdus*)
L jo då men då kom pappa och säga att ta det lugnt att ingen panik
men
L+H (*naurua*)

(lu 4 IIa ABC H)
H var var han

A han var i Danmark och Skottland och
 H+ K oho jaha (*naurahtaen*)
 A jag vet inte (*naurahtaen*) – och syster började att hata hösten
 K ajja (*nauraen*)
 A+H+K (*nauravat*)

Roolitehtävässä 'Om finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner' oppilaat hauskuttivat itseään ja keskustelukumppaneitaan liioittelemalla stereotyyppisesti suomalaisten ja suomenruotsalaisten piirteitä ja tapoja.

(lu 15 II B2+4 FF)
 A ja vi är helt finska människor...
 L vi är höljudda ...
 A ...vi skrattar...mycket högt
 L ja
 A och båten och färjor
 L hej -- spelar du handboll
 A ja - det är en mycket fin sport
 L ja - jag spelar handboll i en segelbåt
 A (*naurua*) ja –
 L+A ja -- jag seglar också...
 A jag seglar världen runt...
 L just som hjallis harkimo
 A jag var med...
 L är det sant
 A ja, jag och hjallis var där
 L och... och ...
 A och alltid havsintressekläder
 L ja...jag tycker också att jag har
 A seglingjacka och seglingbyxor och
 L ja, och seglinghatt och ja
 A ja och
 L och ...
 A ... och min väska är som segelbåt
 L ja, ja, jaa... jo, det är sant..
 A ...och vi har ankora i öronen
 Lja. ja och vi älskar havet
 L+A ja ja
 L ja, och jag har en fisk i fickan... (*yhteisnaurua*)
 L okej...

(lu 16 III B2+A2 FF)
 L ni super
 K vi har midsommareld
 K ja vi dricker förstås brännvin
 L (*naurua*) igen
 K ja igen

L ja ja jag tänker alla finska fester är bara supfester
K ja
L och brännvin...ja.. vi har igen bordsvisor och vi super dricker vid en bord
K oho
L och hela familj ...(*aurua*)
K hela familj tillsammans och dricker brännvin
L javisst...

(lu 16 III B2+A2 FF)

L det är kiva det och firar ni kräftskivor
K nej vi gör det inte
L är du rädd för skinn?...kräft
K nej nej
L (*aurua*) jo okej än än vårt vardagsliv vardagsliv vad har du att säga om det
K vi är vi är mycket vackra och modiga
L (*aurua*) men ni är inte så högljudda som vi
K nej vi är tyst

(lu 16 III B2+A2 FF)

K men vi hatar hiphop-kläder
L (*aurua*) tänker du att ni alla hatar hiphop-kläder
K ja
L ja där finns också ...
K alla måste hata
L (*aurua*) är det sant nå --- hiphop...alla finlandssvenskar ... (*aurua*)
K ja (*aurua*)
L (*aurua*) aja okej men nå
K hur hur är er klädsel
L nå vi är alla hiphoppar då ...nej nej nej... vi tycker om om hav vi tycker om hav havkläder
K ja
L kan du se att jag har en
K nej jag kan inte
L en kapten eiku seglingsjacka och så
K ja ja

(lu 19 III A4+B4 FF)

A vi spelar handboll
S nej vi spelar inte handboll vi spelar boboll
A jo
S boboll är en dum spel
A ja det är jag tycker inte om det
S och jag har hört att du att du seglar
A ja vi seglar mycket jag seglar alltid
S okej ...

Oppilaat pitivät hauskaa myös käyttämällä suomen ja ruotsin kieltä sekaisin, mikä on suomenruotsalaisten kielenkäytön tyypillinen piirre Helsingin seudulla.

(lu 16 III B2+A2 FF)

L jag har alltid viljat fråga dig men har inteuskaltanutt hur hur firar
ni självständighets...självständighetsdagen...

(lu 16 III B2+A2 FF)

L jaha det är kiva det...vi har bordsvisor ...vet du vad det är

K nej

L vi alla-- dricker och bara super

K ja -- det kuulostaa tyhmältä

L (*nauraa*) det är tyhmä .. okej..

Harjoittelutilanteeseen kohdistuva hauskanpito

Oppilaiden hauskanpito kohdistui myös itse harjoittelutilanteeseen (24/108: lu 12/pk 12) ja se jakautui lukiolaisten ja peruskoululaisten yhteistoiminnallisten parien kesken (13/31: lu 9/pk 4).

Peruskoululaiset suhtautuivat vaateostosten tekemiseen myös leikkimielisesti, mitä osoitti heidän ylikorostunut intonaationsa ja huvittunut rooliin eläytymisensä.

(pk 27 Ib Vs)

M vill du prova

E jo gärna

M provrummet är här i mitten

E (*hihitystä*)

(pk 27 Ib Vs)

E (*nauraa*) ...otetaan tää vielä kerran ...

M otetaan toistepäin

E ei - här i mitten se on hyvä

M me ollaan siellä pukukopissa koko ajan

E joo tää on ihan hyvä okej hyvä alotetaan

M mää haluan olla tuo (*?epäselvä*)

E ei

M miksei

E no okej

Yksi yhteistoiminnallinen pari (24 IIIa V) peruskoulussa erottui erityisen aktiivisena eläytyessään voimakkaasti ja leikkimielisesti harjoittelutilanteeseen. Tämä oli sama pari, joka osasi pitää hauskaa myös kielen suhteen.

(pk 24 IIIa Vts)

L det blir två hundra sjuttio kronor – *nouseva äännähdy*s - - betalar du kontant eller -- med kort

(pk 24 IIIa Vts)

L (*erittäin iloisesti*) hej kan jag hjälpa dig

M joo jag skulle vilja titta på ylletröjor

(pk 24 IIIa Vts)

M det såg bra ut det ser bra ut jag tar den -- mmmmm (*voimakkaasti eläytyen*)

L (*naurahdus*)

(pk 24 IIIa Vts)

L provrummen är därborta till vänster

M hmmm (*voimakkaasti eläytyen*)

L passar den

M den är för liten får jag storlek fyrttio – expediten!

L ohja hej här är den var så god - färgen passar dig fint

M vad kostar den

L hundra åttio kronor – det är på rea [ri:a]

M mmmm den ser bra ut jag tar den (*voimakkaasti eläytyen*)

Myös lukiolaiset eläytyivät leikkimielisesti harjoittelutilanteeseen, mitä osoitti heidän runsas nauru ja iloittelu.

(lu 5 I B R)

S okej okej

L uudestaan nämä meidän hienot lauseet

A + S joo (*nauravat mukana*)

(lu 3 I B H)

OPE så bra som möjligt

H men det var det ganska

L+M (*nauraen*) ja

L okej

M så – hm först berättade han allt för sin syster och

H ja

M och sen

H vi sade det redan

M ja

L ja ja men vi måste göra den flytande (*nauraen*)

(lu 11 I A1+2 FF)

K luciastahan meillä on

H (*nauraen*) vi har bara luciataåg

K (*nauraen*) no niin

(lu 14 I B1+2 FF)

OPEH (*taustalla*): en minut kvar

L -- vi måste också lite mera smalltalk

J ja

L det finns - det blåser idag

J ja det är ganska kallt också

L ja – ja -- det blåser från norden nord (*yhteisnauraa*) och nu snöar det

(lu 12 II A2+4 FF)

S okej – vi är ganska högljudda [tt] öh på midsommarn

K mutta ei tää oo hei midsommarista

S ei niin (*nauraa*) okej ungdomars intressen

(lu 16 III B2+A2 FF)

K hej ... (*yhteisnauraa*)...

L Hur mår du?

K tack bra

L okej... (*yhteisnauraa*)...

L det regnar inte idag

K ja, jag ser det...

L det är jättekiva det...

K ja det är det är jättekiva... (*yhteisnauraa*)...

Oppilaiden hauskanpito ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa oli yllättävää ja yllättävän runsasta. Tässä tutkimuksessa viestinnällisen suullisen harjoittelun lähtökohtaisena tavoitteena oli mm. saada ruotsin kielestä elävä kieli ja ruotsin kielen puhuminen luonnolliseksi luokkahuoneessa ja saada oppilaat rohkaistumaan puhumaan, mikä edellyttää turvallista ja kannustavaa harjoitteluympäristöä. Tulkitsen oppilaiden naurun ja hauskanpidon harjoittelussa osoitukseksi siitä, että nämä tavoitteet saavutettiin. Oppilaat näyttivät jopa viihtyvän harjoittelutilanteissa. On tärkeä huomata, että hauskanpito ei vienyt oppilaiden huomiota pois itse tehtävän suorituksesta (vrt. Foster 1998) vaan se tapahtui tehtävän rajoissa.

Tulosten tarkastelua

Oppilaiden paneutuminen ja mielenkiinnon osoittaminen ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun tarkasteltuna tehtävän suorituksesta ja sisällöstä neuvotteluna sekä hauskanpitona sisälsi yhtenä yhteisenä piirteenä suomen kielen käytön. Suomen kielen käyttö voidaan nähdä kompensatiostrategiana, viestintästrategisena lainaamisena (Tarone 1983) tai välttelystrategiana (Faerch & Kasper 1983; CEF 2001). Voidaan tulkita, että oppilaat pyrkivät selkeään ja ekonomiseen ilmaisuun ja turvautuivat äidinkielen käyttöön, mitä tukee Poulissen (1997) näkemys. Äidinkielen käyttö voidaan toisaalta nähdä myös oppilaiden keinona orientoitua tehtävään ja luoda intersubjektiivisuutta, rakentaa jaettua perspektiiviä tehtävään ja ohjata harjoittelua,

mitä näkemystä tukee sosiokulttuurinen tutkimus (esim. Antón & DiCamilla 1999).

Oppilaiden tehtävän suorituksesta ja tehtävän sisällöstä neuvottelu sekä hauskanpito ilmentävät omalta osaltaan oppilaiden suullista vuorovaikutteista viestintää. Tarkastelen seuraavaksi oppilaiden vuorovaikutteisen suullisen viestinnän toteutumista vuorovaikutusstrategisesta näkökulmasta.

8.2 Tyypillisiä viestintä- ja vuorovaikutusstrategisia piirteitä oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla

Vastaan tässä luvussa tutkimuskysymykseen 2 'Mitkä viestintä- ja vuorovaikutusstrategiset piirteet ovat tyypillisiä oppilaiden viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla?'.

Vuorovaikutus on sekä dialogisen suullisen viestinnän että yhteistoiminnallisen harjoittelun ydin. Viestintästrategioihin lukeutuvat vuorovaikutusstrategiat (yhteistoimintastrategiat) viittaavat tässä oppilaiden vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan vuorovaikutusprosessin ohjaamisessa, merkitysten luomisessa ja puheen rakentamisessa (CEF 2001, 84–85; luku 2.4.3). Tyypilliset vuorovaikutusstrategiset piirteet edustuivat keskustelijoiden yhteistointana puheen yhteisessä rakentamisessa (luku 8.2.1) ja kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa (luku 8.2.2).

8.2.1 Puheen yhteinen rakentaminen

Puheen yhteinen rakentaminen ilmeni ensisijaisesti siten, että oppilaat myönteilivät tai täydensivät toistensa puhetta. Se oli huomattavasti laajempaa lukiolaisten harjoittelussa kuin peruskoululaisten harjoittelussa. Siihen vaikutti ensinnäkin lukiolaisten ja peruskoululaisten viestinnällisten tehtävien erilaisuus. Lukiolaisten viestinnälliset suulliset tehtävät edustivat tekstien yhteistoiminnallista elaborointiharjoittelua ja suhteellisen vapaasti toteutettavaa viestintää kun taas peruskoululaisten viestinnälliset suulliset tehtävät edustivat tekstin yhteistoiminnallista skeemapohjaista elaborointiharjoittelua, jossa oppilaiden viestintä eteni skeeman ohjaamana. Puheen yhteisen rakentamisen laajuuteen vaikutti tehtävätyyppien lisäksi luonnollisesti lukiolaisten suurempi tottuneisuus osallistua suulliseen dialogiseen viestintään ja heidän paremmat pragmaattiset tiedot ja taidot. Peruskoululaisten ostopilanteen skeema-tehtävään oli puolestaan sisäänrakennettu kielellisen viestinnän perustana ole-

va sosiaalinen vuorovaikutusskeema, joka edustaa pragmaattisen kompetenssin funktionaalisia tietoja ja taitoja (CEF 2001; luku 2.3.2).

Keskustelukumppanin puheen myötäily

Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla tapahtuvan ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun tavoitteisiin kuului mm. saada oppilaat kuuntelemaan keskustelukumppaneitaan aktiivisesti ja reagoimaan toistensa puheeseen, jotka ovat keskeisiä dialogisessa puheessa tarvittavia vuorovaikutusstrategioita. Analyysi osoitti, että erityisesti lukiolaiset reagoivat aktiivisesti toistensa puheeseen ja myötäilivät toistensa puhetta osoittaen täten aktiivista kuuntelua ja kiinnostusta toistensa puhetta kohtaan. Toistensa puhetta myötäillessään he antoivat palautetta puhujalle ilmaisten esimerkiksi, olivatko he ymmärtäneet häntä, mitä mieltä he olivat kuulemastaan tai halusivatko he puhujan jatkavan (Tiittula 1992;1993; luvut 2.4.2 ja 2.4.4). Keskustelukumppanin puheen myötäily vei keskustelua eteenpäin edustaen täten osaltaan puheen yhteistä rakentamista.

Lukiolaisten harjoittelussa oli hyvin tyypillistä, että he myötäilivät toistensa puhetta paralingvistisin minimipalauttein eli esimerkiksi ynähdyksin ja huudahdussanoin tai yhden tai muutaman sanan ilmauksin. (Oppilaiden harjoittelu on audioäänitetty ja ekstraverbaalinen palautekäyttäytyminen rajautuu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.) Puheen myötäily oli ruotsin kielen pragmaatiikan mukaisesti runsasta mutta leksikaalisesti melko rajoitettua eikä aina suinkaan idiomaattista. Lukiolaiset käyttivät esimerkiksi usein epäidiomaattisesti myötäilysanaa 'jo' (ääntäen sen kylläkin ruotsin kielen fonetiikan mukaisesti).

Tehtävässä 'De unga i de vuxnas värld', jossa lukiolaiset tekstiin liittyen kertoivat omista mielipiteistään ja kokemuksistaan koskien nuorten ja aikuisten maailmaa, keskustelukumppaneiden puheen myötäily oli aktiivista ja erityisen aktiivista juuri kotiryhmävaiheessa eksperttiryhmässä harjoittelun jälkeen.

(lu 2 IIABC R)

J min mormor hade kanske inte sådan ungdomskultur

S ja

J min mamma kanske hade

S just

(lu 5 I B R)

A jag kan inte de kan inte hjälpa mig så jag

L nej

A så det är bättre att jag frågar inte

L ja

A de hjälper men de kan inte

S jo jo (*nauraen*)

L ja ja det är så så att att ungdomarna och föräldrarna talar bara då någon behöver någonting

S jo

A jo

L att

A det är just det att

L inte bara att det är kul att diskutera men

S jo

(lu 6 IIABC R)

A de är – men vi kan också öh tänka oss lite vad som de föräldrarna tänkar så

M ja

A vi förstår bättre dem dom

M ja – (*huokaus*) jag tycker att

H jag tror

M ja

H att de [de:] måste också komma ihåg att vi har nya problem/er(?)

M ja

A jo

M just

H dom har inte sådana problem/er (?) än vi har nu

A jo

M ja

H och vi har

M kanske

H kanske inte sådana problem/er (?) än dom hade

A och jag tycker att de skulle bekanta sig med de nya problem

M ja

A så de kan hjälpa och förstå

M jo

A olika saker

M ja

(lu 6 IIABC R)

M vi tänkte att – det är inte så mycket som öh de ville andra på oss våra föräldrar

A nej

M jag tycker att det är inte så mycket – lite ansvar eller så

H jag tror att öh – ungdomar vill få mera

A+M ja

H ansvar

A ja de vill bli mera självständiga och fri/a(?)

M ja –

H jag tror att det är ganska bra

A det är mycket bra tycker jag

M ja

Lukiolaisten puheen myötäily oli runsasta myös tehtävässä 'Hösten', jossa he harjoittelivat yhteistoiminnallisen palapelitekniikan keinoin kertomaan tekstin pohjalta nuoren yllättävästä kotoa lähtemisestä ja sen vaikutuksista perheeseen.

(lu 3 I B H)

L och han där berättade han där berättade han att han ska bara försvinna

H ja

M ja

L och

M och

L ja

H och sen

L han märker först (*epäselvää*)

H hans föräldrar såg det eller hans mamma såg det först

L ja

H och var riktigt hm

M nervös

H nervös

M ja

L hm

H och efter

L ja hon var (*epäselvää*)

H gick borta/bort (?) alla var – hm mycket oroliga/roliga (?) inte som de hade varit

L (*päällekkäispuhuntaa*) de samma som tidigare si eiku ja...

Lukiolaiset myötäilivät toisiaan myös naurahduksin tai huudahduksin eläytyen näin puhujan kertomukseen. He noudattivat kuulijakäyttäytymisessään yllättävän ja ehkä liiankin innokkaasti saamiaan ohjeita aktiivisen kuuntelun osoittamisesta. Puhujilla oli ajoittain kuitenkin myös pitempiä yhtenäisiä puheenvuoroja.

(lu 4 IIa ABC H)

H okej... jag fortsätter - - öh okej han var riktig missnöj missnöjd (*naurahdus*) och – och han vet inte vad ska han göra och han berättade allt för sin syster (*naurahdus*) och och han hade beslutat sig att han ska försvinna och sen lämde han ett brev på kökbordet och där stod [sto:d] (*naurahdus*) att han har försvunnit borta och han kanske ringar eller inte

A (*naurahdus*)

H och när hans mamma så det hon var riktig naurahdus hon hade ett slag

A (*nauraa*)

H och hon blev riktig nervös och så vidare och också hans pappa var nervös och orolig - efter det var de inte sig själva ännu

H+K (*naurahdusta*)

H och allt hade ändrat kaikki oli muuttunut

A hmh – öh Peter var bort och familjen var orolig och plä plää och och...

...

H var var han A han var i Danmark och Skottland och

H+ K oho jaha (*naurahtaen*)

A jag vet inte (*naurahtaen*) – och syster började att hata hösten

K aj ja (*nauraen*)

(lu 8 IIb ABC H)

J och hans föräldrar hatade det och så de an anmalt honom internatskola i Luleå

L oh

J en sådan skola där man måste vara (*epäselvää, taustametiä*)

L ah

J och det var i Luleå så att han kommer hem bara i sommarlovet

L ja

J och jullovet men Peter tyckte inte om det så han rymde bort innan dom hade talat färdigt och han var borta några dagar

L ja

J och det var det

L det var det ah nu förstår jag – ja nå

P det här var alltså höst

J ja oktober

(lu 10 IIb ABC H)

N okej den här berättelsen är om Peter hans bror berättar här att han hatar hösten för något hände två år sen öh – det var en en kall morgondag en oktoberdag då hela familjen satt vid matbordet utom Peter - han var i sitt eget rum och hans föräldrar hatade honom för han brukade blanda in engelska ord när han talade och sen till slut kom han in i köket och det där – plop – och sa att han skulle till downtown sen sa hans pappa att han skulle

P vad är det

N gå till downtown eli

M keskustaan

N sen hans pappa sa att han inte får gå och sen ringde telefonen och sen när han kom tillbaka Peter kom tillbaka så rusade hans mor och far åt honom och sa att dom ska öh dom har anmält honom till en internatskola i Luleå och

P oj då

N och han skulle inte ha förbindelse hem utan på långloven

P huj

N och det tyckte inte Peter om - sen han rusade ut ur hemmet och sen det där – och sen han bara bestämde att rymma och sen slut

Myös roolitehtävässä 'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner' lukiolaiset myötäilivät innokkaasti toisiaan eläytyen täten rooleihinsa ja osoittaen kiinnostusta puhekumppaniaan kohtaan ja kannustaen häntä näin jatkamaan puhetta.

(lu 14 I B1+2 FF)

L jag hatar valborg

J ja

L eftersom alla

J ja

L bara super---

J (*myötäilevää äännähtelyä*)

L alla bara super --

L det är tyhmää --- oh - ja --- alla bara super --- men jag tänker att --
men det är okej eftersom vi är finlandssvenskar och vi sjunger och vi
har bordsvisor och alla festar och -- vi äter struvor -- jag tänker att
valborg är ---

J onödig --- midsommar --- sill och potatis --- (*yhteisaurua*) ---

J det är god ---

L och alla är på sommarstugan och

J vid havet --- och brand --- eld ---

L ja och vi dansar --- vi alla ---

J ja ---

(lu 15 II B2+4 FF)

L nå, vi äter massor av mat

A ja, lådor och skinka

L eller kalkon ---

A ja ---

L många äter klakon

A ja, några äter lutfisk

L jag har aldrig smakat lutfisk jag är rädd för hur det ser ut så uh

A --- jag -- har --- jag tyckte inte --- men - vi hade sås ---

L ja ---

A ---det var jättegott ---

L --- ja --

A oh risgrynsgröt --- det tyckte jag inte

L tycker du inte om

Lukiolaiset puhuivat myös toistensa puheen päälle, mikä on yksi tavallinen tapa keskustelussa reagoida toisen puheeseen ja antaa puhujalle palautetta (esim. Tiittula 1992; 1993). Päällekkäin puhuminen oli joskus osoitus erimielisyydestä.

(lu 1 I A R)

OPEH mera pengar – någonting annat – har vi inte godare mat

H nauraen jag vet inte

K (*päällekkäispuhuntaa*) jag gillar bättre---
 OPEH mera pengar mera mat

(lu 18 II A1+3 FF)
 H julmat
 P vi har kalkon
 H vi har både kalkon och skinka
 P vi har inte skinka --- vi har ingenting --- vi bara äter normal mat --
 (*päällekkäispuhuntaa*) ---
 H stek och potatis
 P nej --- men ja
 H ni har inte skinka---
 P --- traditionella - ja
 H men det måste vara skinka
 P jag tycker inte så mycket om skinka --- okej

Joskus lukiolaiset puhuivat päällekkäin silloin, kun he suunnittelivat sitä, mitä pitäisi sanoa tai miten keskustelun tulisi jatkua.

(lu 15 II B2+4 FF)
 L också luciadag vad gör vi då--- (*päällekkäispuhuntaa*) ---
 A vi väljer en lucia som är finlandssvensk flicka
 L ja
 A --och hon går omkring i daghem och i skolor och hem --
 L ja---

(lu 15 II B2+4 FF)
 L ja, och jag har en fisk i fickan.. (*yhteisnaurua*)
 L okej, och --- (*päällekkäispuhuntaa*) -- minoriteter

Useimmiten päällekkäin puhuminen oli osoitus keskusteluaiheesta innostumisesta, mitä tapahtui, kun oli esimerkiksi puhe vanhempien odotuksista nuorten suhteen tai joulusta tai ruuasta.

(lu 2 IIABC R)
 J vi pratade om vad vill ungdomarna ändra på föräldrar och kanske dom förstår mera dom och och låta undomar (*pari epäselvää sanaa*) som vi är och inte (*epäselvä sana*) förändras då (*epäselvä sana*) och kanske [kanske] kanske [kanske] (*epäselvä sana*) ungdomar har mera ansvar och --- och bara sitta och inte göra någonting --- hjälpa och S+J (*päällekkäispuhuntaa*) dammsuga och --

(lu 17 I A3+4 FF)
 (*naurua*)
 P + S --- jul, jul
 S jul är bra ---
 P ja, julgran--

S julgran-- (*påallekkäispuhuntaa*) --- ja, nej, nej, ja, ja --- nej, nej

S julgran

P julgubbe ---

(lu 15 II B2+4 FF)

A oh risgrynsgröt ... det tyckte jag inte

L tycker du inte om--- (*påallekkäispuhuntaa*)

A nej

L jag älskar

A ja

Lukiolaiset myötäilivät toistensa puhetta tämän tutkimuksen mukaan yleisesti ottaen vilkkaasti ja pitkälti myös ruotsin kielen pragmatiikan mukaisesti, vaikka leksikaalinen variaatio myötäilyssä oli hyvin vähäistä. Myötäilysanana 'okej', jota lukiolaiset käyttivät kylläkin yllättävän säästeliäästi, voi myös katsoa kuuluvan tämän päivän ruotsin kieleen arkikeskusteluun. Lukiolaisten palautekäyttäytyminen on yksi osoitus viestinnällisestä kielitaidosta, kielellisestä viestintätaidosta (EVK 2003) ja sen funktionaalisesta kompetenssista. Tämä tutkimustulos poikkeaa Hildénin (2000, 172, 286, 310) tutkimuksesta, jonka mukaan vuoden 1994 abiturienttien myötäilyt suullisessa kokeessa olivat paralingvistisiä hymähdyksiä tai suomalaisia joo-sanoja eivätkä Hildénin mukaan osoitus kielitaidosta. Lukiolaisten vilkas puheen myötäily osoitti osaltaan myös sen, että luokkahuoneen harjoittelutilanne ja ilmapiiri eivät estäneet heitä eläytymästä keskusteluun.

On huomattava, että lukiolaisten harjoittelussa keskustelukumppanin puheen myötäily oli tyypillistä silloin, kun he suorittavat tehtävät ohjeiden mukaisesti ja paneutuivat harjoittelemaan suullista dialogista viestintää. Puheen myötäily puuttui lähes kokonaan kolmessa eksperttivaiheen parissa (lu 7 I A H, lu 11 I A1+2 FF, lu 12 II A2+4 FF), jotka keskittyivät pelkästään ja suhteellisen mekaanisesti varmistamaan kotiryhmävaiheessa tarvittavaa sanastoa tai keskittyivät viestinnän suunnitteluun ja rakentamiseen ja valmistautuivat näin pikemminkin tulevasta kotiryhmävaiheesta selviytymiseen kuin keskustelivat ohjeiden mukaisesti.

Peruskoululaisten puheenvuorot ja puheen myötäily vaateostostilanteen harjoittelussa etenivät skeeman mukaan. Skeema ei ohjannut heitä puheen myötäilyyn paralingvistisin keinoin ja he käyttivätkin niitä vain vähäisessä määrin. Peruskoululaisten skeeman ohjauksen ulkopuolista puheen myötäilyä tapahtui yksinomaan sovellusskeemaan perustuvassa harjoittelussa, minkä voi tulkita osoitukseksi vapaammasta eläytymisestä ostostilanteeseen. He käyttivät puheen myötäilyssään esimerkiksi minimipalautteita 'aj' innostuessaan, 'hm' empiessään sekä puheenvuoron alussa 'ja', 'jo', 'oh', 'okej'.

(pk 26 Ia Vs)

E det passar mig fint

B jag tycker också färgen passar dig jättefint
E aj jag vill ta dem
B det kostar tre hundra kronor - betalar du med kort eller kontant
E med kort så där

B tack så mycket hejdå
E hejdå

(pk 29 IIb Vs)
L jo vilken färg har du
B gula
L där är ju jättegul – vilken storlek har du
B hm jag har fyrttioni
L jo vill du prova det här det är jättegula och jättekul (naurahdus)

(pk 30 IIIa Vs)
LA jag vill titta på byxor – svarta byxor
LI hm storlek
LA jag vet inte äh trettiofyra
LI vad tyckte du om det här
LA det är bra – kan jag prova det
LI ja – är det bra

(pk 30 IIIa Vs)
LA okej vill du köpa - - något annat
LI ja jag vill titta på byxor (*naurahtaen*)
LA vilken storlek (*nauraen*)
LI det är fyrttioåtta
LA okej – är den bra
LI ja jag hm tycker om det
LA okej tar du den
LI vad kostar de
LA det kostar sex hundra kronor det är på rea (*nauraen*)
LI (*nauraen*) ja det ...(*nauraen*) billig jag tar de
LA betalar du kontant eller med kort
LI hm kontant
LA okej hejdå (*nauraen*)
LI hej

(pk 32 IVb Vs)
S oh du kan prova fyrttio fyrttiotvå eller trettioåtta jag kan – vad
vad tycker de du om det den här
B det är jättesnygg – jag vill prova det
S ja provrummet är därborta i vänstret
B oh
S passar det
B det passar jättefint jag tar den
S oh det kostar oh tvåhundra femtio – är det bra så

B jo jag betalar mit med kontant
 S tack
 B hej då
 S hej
 (pk 32 IVb Vs)
 S ja vad säger du om de här byxorna
 B öh det är ganska fint – jag vill prova det
 S jaha provrummet är därborta i vänster
 B ja
 S passar det
 B ja det passar jätte – fint - jag tar det – vad kostar det
 S det kostar fyrahundra femtio – är det bra så
 B jo

Skeeman ohjauksen ulkopuolisena viestintästrategisena piirteenä peruskoulu-
laisten harjoittelussa nousi taukojen täyttäminen useimmiten juuri paraling-
vistisin äännähdyksin ('öh', 'hm') epäröinnin ilmaisemiseksi ja puheenvuo-
ron ylläpitämiseksi (Bygate 1987; luku 2.4.4).

(pk 26 Ia Vs)
 E den (?) passar mig fint
 B öh det öh kostar trettio hundra mark öh öh be belatar du med öh
 kontant eller med kort
 E jag betalar kontant
 B öh
 E så här
 B tack så mycket hejdå
 E hejdå
 B hej vänta lite du glömde öh dina planbok
 E tack – hejdå

(pk 30 IIIa Vs)
 LA jag vill titta på hm -- byxor också
 LI vilket färg
 LA svart
 LI och storlek är
 LA hm trettiofyra
 LI öh vad tyckte du om de
 ...
 LA jag tar den
 LI öhm betalar du med kontant eller med kort
 LA med kontant

(pk 32 IVb Vs)
 B öh vad tycker du om det här
 S öh det är snygg (*epämääräinen ääntäminen*) kan jag prova dem
 B ja provrummet är därborta i vönstret/fönstret (?)

S (*kuiskaa jotakin suomeksi*)
B passar det
S ja det är jättebra – vad kostar det
B det kostar tre hundra mark - öh ta tar du det [det] det [de]
S ja gärna
B betalar du med kort eller kontant
S kontant
B öh tack hejdå
S hej

Hiljaiset tauot oppilaat tulkitsivat useimmiten keskeytyksiksi ja täten epäsuoriksi avunpyynnöiksi, joihin he myös usein tarjosivat kielellistä apua, mitä tarkastelen seuraavassa luvussa (luku 8.2.2).

Keskustelukumppanin puheen täydentäminen

Oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa oli tyyppillistä, että puhe syntyi oppilaiden välisenä vuorovaikutuksena ja puheen yhteisenä rakentamisena. Heidän viestintäänsä leimasivat puhujien välinen yhteistyö ja dynaamisen dialogisen puheen ja ns. kollektiivisen puheen periaate (esim. Tiittula 1992; 1993; Säljö 2000). He rakensivat yhteisesti puhetta täydentämällä toisiaan.

Peruskoululaisten puheen yhteinen rakentaminen toteutui skeeman mukaisesti tekstisidonnaisessa skeemapohjaisessa harjoittelussa. He jatkoivat ostotilannekeskustelua siitä mihin toinen jäi ja täydensivät keskustelukumppanin puhetta myös skeeman mukaisesti. Sovellusskeemaan perustuvassa harjoittelussa he kuitenkin jatkoivat usein keskustelukumppanin puhetta luontevasti repliikillä, joka ei kuulunut skeemaan. Tyypillinen tällainen skeeman ohjauksen ulkopuolinen keskustelun jatkaminen liittyi ostotilanteen loppuun, jossa asiakas reagoi myyjän huudahdukseen lompakon tai jonkun muun tavaran unohtamisesta.

(pk 26 Ia Vs)
B öh vänta lite du glömde din paraply
E åh jasså tack så mycket hejdå
B hejdå

(pk 27 Ib Vs)
M hej du –
E glömde
M glömde din paraply
E jasså tack så mycket - hejdå
M hejdå

(pk 32 IVb Vs)

B vänta vänta till du glömde öh ditt paraply

S åh tack

B hejdå

S hej

(pk 32 IVb Vs)

S hej – vänta du glömmar din väska

B åh tack så mycket hej då

S hej

Lukiolaiset täydensivät toisiaan rakentaen puhetta yhteisesti pala palalta eteenpäin ja jatkoivat täten keskustelua siitä, mihin toinen jäi. Keskustelukumppanin puheen täydentäminen oli yleinen piirre lukiolaisten kaikissa kolmessa tehtävätyypissä mutta yleisintä roolitehtävässä ”Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner”.

(lu 5 I B R)

L ja (*epäselvää*) barnen komma och säga jag vill ha (*epäselvää*) byxor

S mamma mamma

L+A ge mig pengar

S niin just (*nauraen*)

L och mamma säger varför behöver du nya nya byxor du just just köpte ett par

S mamma jag

L+S behöver (*epäselvä, nauraen*)

S jag behöver

A ja

L är det modiga

S+L okej

S vad mamma kan jag hem klockan

L senare

S senare senare

A nej du kan inte

S klock klockan

L sådana saker att ungomen vill vill bara

S ha

(lu 3 I B H)

H okej (*hoputtavaa, kiirettä ilmaisevaa hyminää*) han lämnade ett brev

L ja

H jag tror att det är det viktigast

M jo och han

H rymde

L och där berättar han att han ska försvinna vad
M jo

(lu 9 I C H)

A och en dag Peter kom ringer och sa att han kommer tillbaka hem
OPEH hm

PA och alla var jättegla

A ja

OPEH allt var som förr

PA ja och Peter såg ut lite friskare (*naurahdus*) och men allt var så
det har/hade(?) varit

OPEH såg friskare ut

PA + A jo

PA men hon (*epäselvä sana*) hon börjar hata hösten

(lu 15 II B2+4 FF)

A jätteintressant

L konstiga --- ja, de har kläder

A passar inte...

L också luciadag vad gör vi då--- (*päällekkäispuhuntaa*) --

A vi väljer en lucia som är finlandssvensk flicka

L ja--

A...och hon går omkring i daghem och i skolor och hem---

L ja---

A men ganska inte i hem, i hem någon väljer---

L alla familjer väljer---

A väljer dom en egen lucia

(lu 13 III B1+A1 FF)

H och vad annat ja risgrynsgrot ja

J ja det har vi också

H i morgonen och

J jo där är mandel

H jo och äter med kanel

J ja

(lu 19 III A4+B4 FF)

A sen kommer lucia

S jo luciasdagen och

A och jul och vi väljer en lucia

S jo

A som är finlandssvensk flicka

S har har

A har lång hår

S hår jo

A ofta inte alltid och går omkring i dagshem och skolor och sådana
platser och

S ja

A och några finlandssvenskor väljer en egen lucia
 S ja ja
 A och vi äter pepparkakor
 S aj ja
 A och lyssnar på julmusik
 S aj ja
 A redan
 S jo vi har inte så många traditioner som luciadagen men vi har
 luciafölje---och någonting sånt
 A jo

Keskustelukumppanin puheen täydentämisessä toteutui tukeminen (*scaffolding*) tai pikemminkin kollaboratiivinen dialogi (*collaborative dialogue*) lukiolaisten keinona rakentaa yhteistoiminnallisesti lauseita (luku 5.4.2). He ajattelivat tavallaan yhdessä ja rakensivat yhteistyössä keskustelua eteenpäin (Säljö 2000) kunkin tuodessa siihen kollektiivisena tukena oman kontribuutiionsa (Antón & DiCamilla 1999). Tukeminen ja kollaboratiivinen dialogi toteutui erityisesti myös silloin, kun oppilaat täydensivät toisiaan auttamalla keskustelukumppania kielellisissä ongelmissa, mitä tarkastelen seuraavassa luvussa.

8.2.2 Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen

Yhtenä keskeisenä tavoitteena ruotsin kielen viestinnälliselle suulliselle harjoittelulle oli avun pyytäminen ja auttaminen kielellisissä ongelmissa. Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen on luonnollinen osa jokapäiväistä vuorovaikutteista suullista viestintää, myös äidinkielistä. Se on hyödyllinen vuorovaikutusstrateginen keino erityisesti vieraan kielen opiskelijalle ja oppijalle selviytyä suullisissa viestintätilanteissa. Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen edustavat osaltaan puheen yhteistä rakentamista ja tarkastelen niitä tässä juuri vuorovaikutusstrategisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa oppilaiden kielellisen avun pyytäminen ja antaminen kohdentuivat sanastoon, kielioppiin ja ääntämiseen, joita tilanteita löytyi kaikkiaan 242.

Sanastollisen avun pyytäminen ja antaminen

Sanastoon kohdentuva avun pyytäminen ja antaminen oli yleisintä kaikesta (213/242) kaikissa tehtävätyypeissä painottuen selvästi lukiolaisten harjoittelussa (lu 187/pk 26) (liite 11). Oli tavallista, että oppilaat pyysivät sanastollista apua suoraan (41: lu 37/pk 4) ja se tapahtui joko ruotsiksi (17) tai suomeksi (24). Keskustelukumppani reagoi useimmiten avunpyyntöön (32/41).

Oppilaat pyysivät apua varmistaakseen, onko heidän käyttämänsä sana oikea. He saattoivat tyytyä vain kuulemaan vastauksen tai joskus myös toistivat tarjotun sanan.

(lu 11 I A1+2 FF)

H midsommarstång – är det detsamma

K varmaan se on

H finlandsfinlandsflaggor i i stång

K joo pannan se

H nej

K joo joo

H nej

K joo joo

H det är inte

K i stång sehän on

H inte i stång

K on se on stång

H (*naurahduksia*) hm joo – – (*naurahduksia*) men det är inte i stång

K on se stångit

H inte i stång

K mitä väliä

H finlandsflaggor i stång (*naurua*)

K just niin

(lu 13 III B1+A1 FF)

J vi äter sill och potatis

H och korv heter det korv

J ja

(lu 19 III A4+B4 FF)

A vi har serpentiner i vårt hus är fullt med... vad är det term

S fullt med

A fullt med serpentiner

(lu 3 I B H)

H är det lämna

L lämnade

H lämnade

L familjen

(lu 5 I B R)

L ja (*epäselvää*) barnen komma och säga jag vill ha (*epäselvää*) byxor

S mamma mamma

L+A? ge mig pengar

S niin just (*nauraen*)

L och mamma säger varför behöver du nya nya byxor du just just

köpte ett par

S mamma jag

L+S behöver (*epäselvä*) (*nauraen*)

S jag behöver

A ja

L är det modiga

S ja
 L okej
 S vad mamma kan jag hem klockan

Edellisessä esimerkissä annettu apu kysymykseen '*är det modiga*' vahvistaa väärää oppimista, sillä haettu sana on '*moderiktiga*' tai '*moderna*'.

Useimmiten oppilaat pyysivät apua sanaan, jota he eivät muistaneet tai tiesivät. He käyttivät tyypillisesti näissä kysymyksissä suomen kieltä. Joskus he toistivat tarjotun sanan tai jopa käyttivät sitä lauseessaan, minkä voi rinnastaa kannustettuun tuotokseen (*pushed output*; Swain 1985).

(lu 10 IIB ABC H)
 P ja och men hans bror började hata hösten (naurahdus) därför att
 Peter mikä se oli rymma
 N rymde
 P rymde då

(lu 3 I B H)
 L (*naurua*) – och hej vänta mitä on karata
 H han ska rympa
 M han ska försvinna
 L siis kadota
 M niin
 L hm
 M och
 H lämna – (*hiljaisella äänellä*) lämnade
 L familjen

(lu 7 I A H)
 K mitä on karata mitä on karata
 OPE (*taustalla*) ni har två minuter till
 N rymma
 K mikä
 N rymma - se oli tässä
 K rymma eli se on rym rymdade
 J onko se rymde
 K rymmade
 J on se varmaan

(pk 28 IIa Vs)
 B ja öh något annat
 A nej tack
 B tack
 A tack (*naurahdus*)
 B öh öh
 A betalar
 B mitä

A betalar
B betalar öh med kort or kontakt
A kontant
B kontant
A kontant - - tack och hej
B hej

(pk 28 IIa Vs)
B öh miten se mencee
A betalar du
B betalar du kontant eller med kort

(pk 28 IIa Vs)
B ja öh (*epäselvää*) miten se meni
A betalar du
B betalar du kort med kort eller kontant

Edelliset kolme esimerkkiä ovat samasta harjoitteluvaiheesta, jossa peruskoululaiset A ja B harjoittelivat vaateostosten tekemistä yhteensä viisi kertaa vaihtaen vuoroin myyjän ja asiakkaan rooleja. B:llä oli ilmeisiä vaikeuksia muistaa verbi *betala* huolimatta siitä, että A auttoi häntä kolme eri kertaa siinä ja huolimatta siitä, että hän kuuli A:n myyjän roolissaan käyttävän kaksi kertaa kyseistä verbiä.

Oppilaat tyytyivät usein vain kuulemaan vastauksen kysymäänsä sanaan mutta eivät käyttäneet sitä omassa lauseessaan. Tällöin auttaminen ei tuottanut kannustettua tuotosta.

(lu 7 I A H9)
K mikä on tulla takaisin
N komma tillbaka
K aj niin – – kai me ollaan aika valmiit mitä piti tehdä sitten (?)

(lu 10 IIb ABC H)
P och så den här familjen var jätteorolig och de bara väntade de kunde inte inte göra nånting och och Peter ringde då och då och han bara sade något ord och man kan inte svara till honom han bara sa vad han vill och slutade – vad mikä se on keskustelu
N diskutera
P nå (*naurahdus*) vad just (*naurahdus*) och - jag vet inte är det hans bror eller syster som berättar här men
M hans bror
P okej

(lu 10 IIb ABC H)
P okej nå det in-verkade [verkade] bara lite att han började skolka skolan och han var lite borta då men en dag Peter ringde hem och sade att han ska komma tillbaka och han hans bror berättade det till andra

och de var jätteglesa alla --- och Peter komde kom tillbaka och allt var som det har varit – mikä on ennen ajasta

N förr

P ja

(lu 11 I A1+2 FF)

K mikä se oli se koriste

H prydnad

K jaha

(lu 11 I A1+2 FF)

K mikä on viina – (*kysyy ulkopuoliselta?*) viina

H alkohol eller

K (*nauraa*)

H eller sprit [sprit]

K (*nauraa*)

H (*nauraen*) brännvin

K jaa joo (*nauraa*)

(lu 17 I A3+4 FF)

S jag vet ingenting... vad är bordsvisor

P det var sådan att finlandssvenskor sjunger i bordet ...och dricker snaps och

S aha, men det är inte viktigt för mig

Keskustelukumppani reagoi useimmiten puhujan suoraan avunpyyntöön. Keskustelukumppani ei kuitenkaan aina pystynyt auttamaan tyydyttävästi tai ei tarjonnut lainkaan apuaan, mikä johtui usein todennäköisesti siitä, että häneltä puuttui tarvittava kielitaito.

(lu 6 IIABC R)

M ja vi tänkte att om det här generations [ʃeneraʃu:ns] – vad är det – eller äh H kräfta(?)

A naurahdus

M hur du säger

A krypta(?)

M generationskrypta [tʃeneraʃu:ns] ja vi tänkte att det inte är så stor mellan oss och vår föräldrar

A nej

(lu 11 I A1+2 FF)

H men - nå inte champagne - kuohuviini vad är det på svenska

K nå vi dricker eikö se riitä

Sanastoon kohdentuvissa avunpyyntötilanteissa oli melko usein (13/41) mukana opetusharjoittelija tai opettaja joko niin, että oppilaat kohdensivat kysymyksensä suoraan heille tai he tulivat spontaanisti auttamaan.

(lu 7 I A H)

K miten laitetaan että karkasi muutamaksi päiväksi

OPE du har dina... (*vastaus ei kuulu*) ... här

J nå

OPE vad är det där karkasi

K rym rymde rymmade

OPE jo

K rymde

OPE ja... för några dagar

K för några dagar - mulla oli oikein

(lu 12 II A2+4 FF)

S vad är havsintressen siis mikä meri

OPEH merikiinnostus niin just

S mikä

OPEH niin joku että ne on kiinnostunut merestä

S tä

K niin että vaatetus on niin kun ett siitä näkee että ne on kiinnostunut
jostain merestä purjehduskengät tämmöset shitti

S (*aurahdus*) joo jo – okej joo

(lu 11 I A1+2 FF)

H hur kan man säga hur kan man säga att suomenlippu on niinkun
salossa (*aurahdus*) det är inte finlandsflaggor i stång (*auraan*)

K mikä on että lippu salossa

H niin –

OPEH man hissar flaggan

K mihin se vetää sen mikä se on se salko

OPEH i stång flaggstång

K no niin i stång

H hissar flaggan i stång – i stång

(lu 11 I A1+2 FF)

K mikä on joku luciakulkue tai sellainen se kulkue missä se lucia vael-
taa sellaisessa jonossa

OPEH tåg

H tåg vad

OPEH tåg

H tåg

K eikö se oo juna

OPEH det heter tåg

H luciätåg

(lu 19 III A4+B4 FF)

S hei opettaja mitä on lihota hei pirjo mitä on lihota ... lihota ...

OPE (*vastaa taustalla, mutta vastaus ei erotu nauhallä*)

S okej ... och under julen under julen man alltid går upp i vikt

A ja

Kolmessa yhteistoiminnallisessa pienryhmässä (lu 1 I A R, lu 9 I C H, lu 8 IIb ABC H) oli mukana opetusharjoittelija yhtenä ryhmän jäsenenä. Muut ryhmän jäsenet kääntyivät yleensä juuri hänen puoleen kielellistä apua tarvittaessaan ja hän oli myös aktiivinen auttamaan heitä.

(lu 1 I A R)

H hei mä e osaa sanoa... ruotsiksi mutta niinkun joka vuosi alkaa nuorempana

OPEH ah det är liksom varje år

K (*taustalla nauraen*) kymmenen--- kaksi vuotta (*epäselvää*)

OPEH när man börjar alltså är man yngre och yngre - mh

H oh

(lu 1 I A R)

H ja - - mitä on valmistua

OPEH bli färdig

H vi är färdiga - - - hm

(lu 9 I C H)

PA mikä on poissaoleva

OPEH han är lite han är borta jag var lite borta hon är lite borta

A och en dag Peter kom ringer och sa att han kommer tillbaka hem

OPEH hm

PA och alla var jättegla

(lu 9 I C H)

A och han bara ringde då och då och vara mycket miten tää nyt tää

(*epäselvää*) (*naurahdus*)

OPEH alltså vad då (*epäselvä*) inte svara eller säga nånting alltså kortfattad

A kortfattad och

(lu 8 IIb ABC H)

L ... nå han hade han hade talat med sin syster med den här saken att internatskolan .. den sista droppen men men då tänkte han att han ska försvinna och han – mikä on jättää

OPEH det är lämna

L jo just han lämnade en lapp...

Oli harvinaista, että keskustelukumppani ei reagoinut mitenkään puhujan suoraan avunpyyntöön (4/41). Syynä avunpyynnön ohittamiseen saattoi olla esimerkiksi se, että keskustelukumppani oli juuri tuomassa oman ajatuksensa keskusteluun eikä keskittynyt kuuntelemaan toista ja hänen kysymystään. Syynä saattoi tietysti olla myös se, ettei keskustelukumppani osannut auttaa ja ohitti siksi avunpyynnön.

(lu 11 I A1+2 FF)

H högljutt vad är det

K pannan vackert och modigt kaunis ja rohkea (*nauraa*) – me pantiin tänne vi är vi är vackra och modiga (*nauraa*)

H (*nauraa*)

(lu 17 I A3+4 FF)

S vad är halmbock, hej, halmbock....

P lådor

S ja alla möjliga lådor... jag tycker inte om lådor ... ja...okej ...

Joskus puhuja vastasi myös itse omaan kysymykseensä (5/41).

(lu 2 II A2+4 FF)

S jo okej (*aurahdus*) vi är vackra och modiga – jo - vad är högljutt mikä - kovaäänisiä

K varmaan

S okej – vi är ganska högljudda [tt] öh på midsommarn

(lu 18 II A1+3 FF)

H alltså minoritet... vad är minoritetsegenskaper jag har ganska ofta ganska negativa... vad är det

P jag vet inte jag vet vad du menar men jag vet inte

H alltså asenne - attityd

P attityd

P onkohan tullut mitään hih... aj... jo jag tycker..

H vi har ganska negativ attityd

P jo

H negativa attityder mot alla minoriteter

(lu 6 II ABC R)

A föräldrarna kan hjälpa de har mer – mikä on kokemus – erfarenhet om saker

Yllä olevat tilanteet, joissa puhuja vastaa itse omaan kysymykseensä, voi tulkitä myös julkisesti esitetyiksi mutta itselle tehdyiksi kysymyksiksi eli yksityiseksi puheeksi (*private speech*), johon puhujat turvautuvat kohdatessaan kognitiivisia ongelmia (esim. Antón & DiCamilla 1999; Ellis 2003; luku 5.4.3).

Oppilaat esittivät avunpyyntönsä usein myös epäsuorasti (52: lu 44, pk 8). Epäsuora avunpyyntö ilmeni lauseen keskeyttämisenä (26/52), kielikoodin vaihtamisena (22/52) ja epäröintinä (4/52). Epäsuoraan avunpyyntöön keskustelukumppanit tarjosivat apua melko usein (30: lu 22, pk 8), mutta oli myös tavallista, että he eivät reagoineet siihen (20: lu 20, pk 0).

Oppilaat keskeyttivät usein lauseen silloin, kun heiltä puuttui sana tai sanoja ilmaista tarkoitettu ajatus. Keskustelukumppani osallistui silloin usein

keskusteluun tarjoten puuttuvaa sanaa ja täydentäen näin puhetta. Nämä tilanteet ovat esimerkkejä puheen yhteisestä rakentamisesta, mikä kuuluu tyypillisenä piirteenä keskusteluun (luku 2.4.4). Tarjottu kielellinen apu sai usein puhujan toistamaan ilmauksensa täydellisempänä, minkä voi rinnastaa kannustettuun tuotokseen (Swain 1985; luvut 5.3.6, 5.3.7).

(lu 5 I B R)
A kanske skol--
L skolsaker
A saker också

(lu 3 I B H)
H och var riktigt hm --
M nervös
H nervös
M ja

(lu 17 I A3+4 FF)
S ja mj..mörd.. mämami... se on pääsiäinen... jag är alldeles...
P det är sima

(lu 14 I B1+2 FF)
L kapten--
J jacka
L kaptenjacka

(lu 15 II B2+4 FF)
A ja, jag hade hals--

L ont i halsen
A ja ont i halsen...

(lu 19 III A4+B4 FF)
S jo självsjälvständig jo självständighetsdagen är mycket mycket
mycket--
A viktig
S viktigt för oss jo och jag tror att det är
A också för oss
S jo

(lu 19 III A4+B4 FF)
S oj jag älskar den oh det är sånt vad och glögg oj det är så det är så--
A oj så- härligt
S oj så oj så

(pk 22 IIa Vts)

S vänta du glömda öh din --

B plånbok

(pk 22 IIa Vts)

S två hundra sjuttio kronor.. med kon.. hm (*epäröintiä*)

B med kontat eller kort [kårt] med kort

(pk 24 IIIa Vts)

M hundra åttio kronor – den är - denärdenärdenä

L rea [ri:a]

M i rea [re:a]

(pk 27 Ib Vs)

M hej du –

E glömde

M glömde din paraply

E jasså tack så mycket - hejdå

M hejdå

(pk 24 IIIa Vts)

M mjörkröd mjörk

L mörkröd

M mörkröd eikå mjölkröd

(pk 28 IIa Vs)

B ja öh något annat

A nej tack

B tack

A tack (*naurahdus*)

B öh öh

A betalar

B mitä

A betalar

B betalar öh med kort or kontakt

A kontant

B kontant

A kontant - - tack och hej

B hej

Edellisessä esimerkissä B myyjänä ei selviä omasta kysymyksestään koskien maksutapaa ja täyttää puheenvuoronsa epämääräisillä äännähdyksillä 'öh', minkä A tulkitsee avunpyynnöksi ja tarjoaa siihen apuaan.

(pk 24 IIIa Vts)

L det blir två--

M två hundra sjuttio kronor

L älä mä oli justiin sanomassa...två hundra sjuttio kronor
 M anteeks förlåt – jag tar
 L (*harmistunut äännähdy*s)
 M jag betalar kontant tack så mycket hejdå expediten
 L nauraan hejdå – vänta du glömde din plånbok
 M tack så mycket
 L älä keskeytä mua
 M anteeksi expedit

Yllä olevassa esimerkissä L keskeyttää lauseen ja M auttaa välittömästi, mikä saa L:n harmistumaan. Esimerkki osoittaa, että L ei ollutkaan keskeyttämässä lausetta eikä tauon syynä ollut ns. leksikaalinen haku vaan oli kysymys puheen suunnitteluun kuuluvasta keskeytyksestä, mikä on yksi puheen keskeytysten ja taukojen funktio (Bygate 1987; Tiittula 1993). Mutta L ei täyttänyt taukoa esimerkiksi paralingvistisin keinoin vaan oli kysymys ns. hiljaisesta tauosta ja M tulkitse sen epäsuoraksi avunpyynnöksi kielelliseen ongelmaan. Tässä on myös esimerkki tilanteesta, jossa ei toteudu oikea-aikainen tukeminen (*scaffolding*).

Lauseen keskeyttäminen ei aina saanut keskustelukumppania tarjoamaan sanastollista apua vaan hän jatkoi keskustelua omalla ajatuksellaan. Hän saattoi tulkita lauseen keskeyttämisen puheenvuoron lopettamiseksi eikä esimerkiksi kielelliseksi ongelmaksi, ns. leksikaaliseksi hauksi.

(lu 10 IIb ABC H)

M ... och (*aurahdus*) när när hans pappa kom hem han han just sa att att ta det lugnt (*aurahdus*) – inte är det och hm hm – och sen det de blev allt alla mycket o – oroa för han
 P och så den här familjen var jätteorolig och...

(lu 14 I B1+2 FF)

L o, vad annat om vår vardagsliv – nå, jag tycker att det inte skiljer sig så mycket från finlands
 J det är – finländska människors
 J det är ganska
 L ja –det är sant att finlandssvenskar pratar lite högre i bussen och skrattar mera och sånt...

(lu 14 I B1+2 FF)

L jag har en granne - mina - granne som - pratar ganska
 (*yhteisaurua*) – ska vi (*yhteisaurua*) – ja
 J mitään muuta

(lu 13 III B1+A1 FF)

J ja det är (*aurahaen*) – och julen det är ganska
 H och jul vi har julmat är nog det viktigaste inte en julkalppar
 (*auraan*)
 J nej (*aurahdus*)

(lu 16 III B2+A2 FF)

L (*naurua*) ajja och ni tycker om ishockey...är det sant

K ja ishockey är ...

L ja vad är din favoritlag

(lu 16 III B2+A2 FF)

L (*naurua*) tänker du att ni alla hatar hiphop-kläder

K ja

L ja där finns också ...

K alla måste hata

L (*naurua*) är det sant nå

Oppilaat pyysivät usein apua epäsuorasti vaihtamalla kielikoodia kesken lauseen, mikä viittaa välttämisenstrategian (*avoidance strategy*) käyttämiseen viestinnässä. He vaihtoivat ruotsin kielestä useimmiten suomen kieleen tai joskus harvoin englannin kieleen. Keskustelukumppani tuli silloin usein mukaan auttamaan puhujaa.

(lu 5 I B R)

S jag tänker att man måste vara någon sorts hm hm itsenäigen

(*hiljaisemmalla äänellä*)

A+L självständig

S jo

L jo att man klarar sig

S eller börja vara självständig

(lu 3 I B H)

H jag tror att det är det viktigast

M jo och han

H rymde

L och där berättar han att han ska försvinna vad

M jo

H ...karata

M rymde ja

H rymde

(lu 11 I A1+2 FF)

K no eikö se oo siinä sitten – seuraava – midsommar poltetaan kokkoa

H midsommareld – midsommareld (*kirjoittaa ylös*) – och sill och

potatis och korv grillkorv

K aha och brännvin (*nauraa*)

(lu 18 II A1+3 FF)

P ja och det niinku att bor du i på landet eller i staden det riippuu

H beror ja

P så ...

H det beror på var man bor

P jo

Kielikoodin vaihtaminen ei aina saanut keskustelukumppania tarjoamaan apua vaan tilanne ohitettiin ja keskustelua jatkettiin eteenpäin. Kielen vaihtaminen suomen kieleen ei luonnollisestikaan aiheuttanut viestintäkatkosta, joten oppilaiden oli luontevaa jatkaa keskustelua.

(lu 14 I B1+2 FF)

L har du aldrig gjort en himmeli

J ja

L ja tycker att göra

J det är ganska långsamt

L ja, ja svårt

(lu 14 I B1+2 FF)

L nej men det där att ha stjärna –vi har allt på sin eiku allt - möjligt - när jag var liten har jag gjort så många - askarrella

J vi har också det där, det där

(lu 19 III A4+B4 FF)

A och där finns julmusik också... det är kuoro och

S okej vi går inte till kyrkan

(lu 19 III A4+B4 FF)

S ...pakkomielle som jul eller

A jo hm det är inte så festligt

(lu 6 IIABC P)

A vi (*epäselvä*) tänker att – enimmäkseen

H vilka saker (*naurahdus*) diskuterar vi

A vi tycker att om ungdomar och föräldrar mest för det mest talar om pengarsaker

M ja

Edellisessä esimerkissä H ei reagoi A:n suomenkieliseen sanaan eikä tarjoa apua, mutta A korjaa itse itseään jatkossa.

Seuraavissa esimerkeissä oppilaat käyttävät suomenkielisiä sanoja, mutta keskustelukumppanit eivät reagoi niihin eivätkä ryhdy tarjoamaan ruotsinkielistä vastinetta. Tämän voi tulkita myös roolitehtävään liittyvänä piirteenä. Oppilaat saattoivat pitää suomen kielen käyttöä suomenruotsalaisen rooliin kuuluvana.

(lu 15 II B2+4 FF)

L en sak som jag har velat fråga så länge men har inteuskaltanut... hur firar ni självständighetsdagen

A oh vi har olika fester...ganska stora, vi har riktigt ljus i fönster, på bordet och överallt

(lu 15 II B2+4 FF)

L alla finska fester är supfester -- det är ganska erikoista
A ja...
L och vår vardagsliv...

(lu 16 III B2+A2 FF)

L jag har alltid viljat fråga dig men har inte uskaltat att hur hur firar
ni självständighets...självständighetsdagen...
K ja, vi har två stering i fönstret

(lu 16 III B2+A2 FF)

L vi alla spelar handboll och seglar
K kuulostaa tyhmältä
L naurua det är det är tyhmä

Epäsuoraksi avunpyynnöksi voi tulkita myös puhujan epäröinnin koskien sa-
navalintaa, mihin keskustelukumppani reagoi tarjoten apuaan.

(lu 18 II A1+3 FF)

H nä, vi är båda finländska -- finska
P finskafinne vi är finne

(lu 19 III A4+B4 FF)

S och då vi dricker vi dricker inte möjd -- möjd
A mjöd mjöd
S mjöd vi dricker champagne
A vi dricker mjöd och champagne

Oppilaat auttoivat tai korjasivat myös itse itseään (17: lu 14, pk 3) muotoile-
malla ilmaisunsa uudelleen, mikä on tyypillinen puheen piirre.

(lu 5 I B R)

S vilka saker diskuterar barn och föräldrar oh - hemma
A pengarsaker
L ja *si* ja det är viktiga *si* vitsi kun menee aina sekasin
S ja ja okej det är spanska okej (*epäselvää*)

(lu 9 I C H)

A Peter ringer då och då till hem oh hem och...

(lu 4 IIa ABC H)

H okej... jag fortsätter - - oh okej han var riktig missnöjd - missnöjd
(*nauradus*)

(lu 8 IIb ABC H)

L jo just han lämnade en lapp – på bordet han gick först och gick eiku
lämnade en lapp på bordet och

(lu 14 I B1+2 FF)

L ja – det är sant att finlandssvenskar pratar lite högre i bussen och skrattar mera och sånt --- det irriterar finland --- normala finska människor...

L ja...

(lu 16 III B2+A2 FF)

L kan du se att jag har en

K nej jag kan inte

L en kapten eiku seglingsjacka och så

K ja ja

(pk 26 Ia Vs)

B öh jag betalar mit - med kontant

(pk 30 IIIa Vs)

LI fyrttiotwo (*naurahdus*) – fyrttiotvå (*nauraen*)

Lukiolaiset tarjosivat sanastollista apua myös varmistamalla, että keskustelukumppani ymmärsi sanotun (7: lu 7/pk 0). Syynä varmistamiseen saattoi olla esimerkiksi keskustelukumppanin kysyvä ilme tai muu ekstralingvistinen piirre, mikä ei ole osoitettavissa audionauhoitteilta. Puhuja varmisti keskustelukumppanin ymmärtämisen pääsääntöisesti suomentamalla ilmauksensa. Tässä tutkimuksessa lukiolaisten käyttämä ymmärtämisen varmistaminen on funktiona puolesta rinnastettavissa ymmärtämisen tarkistamiseen (*comprehension check*), joka on yksi merkitysneuvottelun strategioita (*negotiation of meaning*; Long 1983; 1996; luku 5.3.6). Lukiolaiset varmistivat keskustelukumppanin ymmärtämisen kuitenkin useimmiten antamalla suoraan suomenoksen ja turvautuivat hyvin harvoin ymmärtämisen tarkistamisen epäsuoriin keinoihin esimerkiksi kysymällä, oliko keskustelukumppani ymmärtänyt hänen edeltävän ilmauksensa.

(lu 4 IIa ABC H)

H och allt hade ändrat kaikki oli muuttunut

A hmh

(lu 18 II A1+3 FF)

H nå ja visst är vi ytlig det är pinnallinen

(lu 12 II A2+4 FF)

K ... – no sitte mulla on finlandsflaggor i stång suomenliput salossa

S vad - var det stång

K jo

S finlandsflaggor flaggor i stång (*kirjoittaa?*) okej

(lu 12 II A2+4 FF)

K mulla on vaan vi har luciatåg i skolan se oli joku kulkue

S är det tåg

K jo

S meillä on luciafölje

K no tuo sano tåg – no se käy varmaan

S okej

(lu 18 II A1+3 FF)

H nej... i tv .. titta på men självständighetsbal i tv ...självständighets...

P bal

H bal - är det tanssiaisiet

P jo

(lu 17 I A3+4 FF)

P och struvor och...

S hm ...

P vet du

S jag vet inte vad struvor är

P... struvor är tippaleipä

(lu 17 I A3+4 FF)

P lådor

S ja alla möjliga lådor--- jag tycker inte om lådor ---ja--- okej---

P valborg

S valborg---det är vappu

P ja

S ... vi har serpentiner också

Edellisessä esimerkissä S:n suomennos on tulkittavissa pikemminkin oman orientaation toteamiseksi eli yksityiseksi puheeksi (luku 5.4.3) kuin sen varmistamiseksi, että keskustelukumppani ymmärsi sanan.

Sanastolliset ongelmat eivät koskeneet vain puhujaa. Sanastollisen avun pyyntö saattoi tulla myös kuulijan taholta (18: lu 18/pk 0), jolloin hän varmisti ymmärtämistään (*confirmation check*) tai pyysi selvennystä (*clarification request*). On kysymys merkitysneuvottelusta (*negotiation of meaning*; Long 1983; 1996; luku 5.3.6) ja kuulijaorientoituneista diskurssi-strategioista (Ellis 2003). Useimmiten kuulija esitti suoran avunpyynnön tarkistaakseen sanan ymmärtämisen tai selventääkseen kuulemansa ja puhuja auttoi lähes joka kerta (16/18).

Kuulija esitti kysymyksensä usein ruotsiksi mutta puhuja turvautui auttaessaan suomen kieleen.

(lu 4 IIa ABC H)

Koch hans föräldrar - - hade anmält honom en internatsskola i Sverige

H vad
K sisäoppilaitokseen
OPE (*taustalla*): på svenska
K niin niin mutta jos mä sanoin jo sen - sisäoppilaitokseen –

(lu 10 IIb ABC H)
N och det tyckte inte Peter om - sen han rusade ut ur hemmet och sen
det där – och sen han bara bestämde att rymma och sen slut
P vad är rymma
N karata

(lu 11 I A1+2 FF)
H det är inte så ytligt
K mikä se on
H pinnallinen

(lu 14 I B1+2 FF)
L är vi högljudda
J vad är det
L kovaäänisiä

Kuulija ilmaisi avunpyynnön joskus epäsuorasti toistamalla sanan, jota ei ymmärtänyt.

(lu 4 IIa ABC H)
A ja då och då och hmhm och det inverkade [inverkade] mycket på
han hans syster
H inverkade [inverkade]
A vaikutti
H aha

Oppilaat neuvottelivat merkityksestä myös ruotsin kielellä.

(lu 19 III A4+B4 FF)
A viktigt det är mycket viktigt för oss och vi går till julotta
A vad är julotta
A det är vi går till kyrkan på den tjugofemte december
S jo det är
A det är mycket tidigt på morgonen det är sex sju
S -- OJ -- vi bara sover
A (*naurahdus*) jo

(lu 19 III A4+B4 FF)
A och några har tro hopp och kärlek
S vad
A det är en prydna
S jag hörde inte vad var det

A tro hopp och kärlek det är du vet jag menar där är en kross och
hjärtan och ankuri
S aj jo
A det är det är sätter det på fönstret
S jag visste inte att det hör med tillsammans med julen

(lu 19 III A4+B4 FF)
A och kalkon ... är mycket populär
S vad...
A kalkon
S (*naurua*) aj kalkon jag hörde kon vad
A nej
S nej

(lu 8 IIb ABC H)
J och hans föräldrar hatade det och så de an anmält honom
internatskola i Luleå
L oh
J en sådan skola där man måste vara (*epäselvää, taustameteliä*)
L ah

Edellisessä esimerkissä kuulija L käyttää suoran kysymyksen sijaan poikkeuksellisesti epäsuoraa ilmausta 'oh', jonka J tulkitsee selvennyksen pyytämiseksi ja varmistaa sanan 'internatskola' ymmärtämisen ruotsin kielellä.

Kieliopillisen avun pyytäminen ja antaminen

Oppilaat pyysivät apua ja auttoivat toisiaan kieliopillisissa ongelmissa hyvin vähän (15/242: lu 10/pk 5) (liite 12). Useimmiten se tapahtui niin, että keskustelukumppani auttoi puhujaa ilman, että hän pyysi apua. Tällöin keskustelukumppani muotoili uudelleen puhujan ilmauksen, mikä puolestaan sai puhujan sanomaan ilmauksensa uudelleen.

(lu 3 I B H)
M försvinnade han
L han försvann
M försvann
H eller gick bort
L ja
M mh

(lu 3 I B H)
L ja och sa berättade bara att han kan kanske ringa eller inte att
föräldrar vet var är han och men mamma kom hem och sett det
H såg det
M mh
L ser sågs

M såg
 H såg
 M så så (*nauraen*)

(lu 12 II A2+4 FF)
 K klädsel är personliga [perso:nliga]
 S jo det(*?epäselvä*) är personlig [perso:nlig] men
 K vi hatar hiphopkläder

(lu 19 III A4+B4 FF)
 S se våra släktingar som har dödat ... (*yhteisnaurahdus*)
 A dog
 S dog jo

(lu 19 III A4+B4 FF)
 A men de går/var? storare storare
 S större
 A större ... förlåt

(pk 28 IIa Vs)
 B ja kan jag – ser öh en - ylletröjor
 A vilken färg --- muuten kan jag titta...
 B kan jag titta på ylletröjor

(pk 28 IIa Vs)
 B ja öh det - - öh - - det är billiga det passar passar
 A ...se ei ole monikko
 B jättemallig billig-ger billig okej jag tar den

Oppilaat korjasivat myös joskus itse omia kielioppivirheitään. Nämä tilanteet voi tulkita myös yksityiseksi puheeksi ja erityisesti vieraskielisen puheen tuottamiseen kuuluvaksi tyypilliseksi ilmiöksi.

(6 II ABC)
 H men också – vuxna kan lära –
 A jo
 H dom –
 A + M nya
 H nya saker och många
 A jo
 H nyttiga saker av oss
 A mm
 H och lära sig
 A naurahdus

(lu 3 I B H)

L och få -- fick en -- ett slag

(lu 13 III B1+A1 FF)

H men i våra familj höh vår familj går vi inte till kyrka

(lu 13 III B1+A1 FF)

H jag har aldrig sovat höh aldrig sovat aldrig sett min drömmen i
drömmen (*nauraen*)

(pk 25 IIb Vts)

H - - en hundra - ett hundra åtta kronor den är [e:r] på rea

Aineistossa oli vain yksi esimerkki, jolloin oppilas esitti suoran avunpyynnön kieliopillisessa ongelmassa.

(pk 28 IIa Vs)

A vilken färg

B hm gul gula mites toi on

A gul

B gul okej

Vähäisen kieliopillisen avun pyytämisen ja antamisen voi tulkita osoitukseksi siitä, että oppilaat olivat harjoittelutilanteessa enemmän keskittyneitä viestinnässä merkitykseen kuin muotoon. On myös selvää, ettei oppilailla ollut valmiuksia huomata kaikkia kieliopillisia virheitä ja auttaa toisiaan niissä.

Ääntämiseen kohdistuvan avun pyytäminen ja antaminen

Oppilaat pyysivät ääntämiseen kohdistuvaa apua ja auttoivat siinä hyvin vähäisessä määrin (14/242: lu 7/pk 7) (liite 13). He pyysivät apua ääntämiseen vain pari kertaa.

(lu 5 I B R)

S okej next öh vilka saker talar du inte om eiku vi inte om

L jahm

S personliga [perso:nliga] personliga [perso:nliga] (*epäselvä sana*)
vad är det

L personliga [pärso:nliga]

S personliga [pärso:nliga] saker och och problemer

Oppilaat korjasivat itse omaa ääntämistään.

(pk 20 Ia Vts)

B provrummet [pråvrummet] är [e:r] är [ä:r] därborta till vänster -- ah
passar den

(pk 25 IIb Vts)

L det blir två hundra sjuttio kronor – betalar du kontant [kontant]
kontant [kon'tant] eller kort

(pk 28 IIa Vs)

B huokaus hej kan jag hjälpa [helppa] till hjälpa [jelppa] till

(lu 2 IIABC R)

J ... och kanske [kanske] kanske [kan'e] (*epäselvä kohta*) ungdomar
har mera ansvar...

Ääntämiseen kohdistuvaa auttamista tapahtui myös niin, että kuuliija korjasi
puhujaa ilman puhujan avunpyyntöä.

(pk 20 Ia Vts)

B hej öh kan jag hjäpa [hjälppa] dig – till
K se on hjälpa [jelppa]... hej jag vill titta på en ylletörjör
B vilken färg

(pk 24 IIIa Vts)

M hundra åttio kronor – den är - denärdenärdenä

L rea [ri:a]

M i rea [re:a]

L rea [ri:a]

M rea [ri:a] [ri:a] - på REA [ri:a]

(pk 28 IIa Vs)

B hej kan jag hjälpa [helppa] dig

OPE (*taustalla*) hjälp varandra...

A hjälpa [jelppa] till

OPE just noin ... samoin noissa muissa...

(lu 13 III B1+A1 FF)

H och några

J stjärn [stjä:rn]

H stjärngossar [jä:rn]

J ja

Oppilaiden ääntämiseen kohdistuva avun pyytäminen ja auttaminen oli vä-
häistä. Yhtenä selittävänä tekijänä on se, ettei oppilailla ollut valmiuksia aut-
taa kaikissa ääntämiseen liittyvissä ongelmissa. Toiseksi on huomattava, ettei
heillä ollut myöskään tarvetta kiinnittää huomiota ääntämiseen siinä määrin

kuin sanastoon, sillä virheellinen ääntäminen ei aiheuttanut kommunikatiokatkoksia oppilaiden kesken, joilla oli yhteinen äidinkieli ja yhteinen tehtävä.

Tulosten tarkastelua

Oppilaiden vuorovaikutus ja yhteistoiminta ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa toteutui vahvasti kielellisen avun pyytämisenä ja antamisena, joka kohdentui ensisijaisesti sanastoon ja vain vähäisessä määrin kielioppiin ja ääntämiseen. Tämä antaa osaltaan perustan päätellä, että ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla merkitsi oppilaille harjoittelua selviytyä ko. viestintätilanteista, joissa oppilaille oli tärkeämpää merkitys ja viestin perillemeno kuin kielen muoto ja tarkkuus.

Oppilaiden kielellisen avun pyytäminen ja antaminen oli vuorovaikutteista viestintäongelmiin liittyvää neuvottelua. Analyysi osoitti puutteellisen sanaston aiheuttavan eniten viestintäkatkoksia. On muistettava, että oli kysymys suullisesta harjoitteluvaiheesta, jolloin oppilaat vasta harjoittelivat selviytymään ko. viestintätilanteista ja käyttämään niissä relevanttia sanastoa. Oli täten luonnollista ja ymmärrettävää, että oppilaille oli sanastollisia ongelmia. Tutkimus osoitti sanojen viestinnällisen suullisen harjoittelun tarpeellisuuden. Kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa oli myös merkitysneuvottelun (*negotiation of meaning*) piirteitä. Keskustelijoiden välisen merkitysneuvottelun, joka kohdistuu ratkaisemaan ymmärtämiseen liittyviä viestintäongelmia, katsotaan olevan hyödyllistä vieraan kielen oppimiseksi (esim. Swain 1985; Long 1996; Schmidt 1990; Ellis 2003; luku 5.3.6). Tässä tutkimuksessa kielellisen avun pyytämiseen ja antamiseen liittyvä neuvottelu tapahtui pääasiassa siksi, että oppilaat tarvitsivat ja/tai tarjosivat ensisijaisesti sanastollista apua, jotta he selviäisivät viestintätilanteesta. Se tuotti lisääntyneitä huomiota sanoihin (*noticing hypothesis*) ja sai aikaan ymmärrettävämpää puhetta (*pushed output*) ja tuki täten viestinnän etenemistä. On huomattava, että tämän tutkimuksen tehtävät edustivat juuri sellaisia tehtäväpiirteitä ja tehtävän suorituksen olosuhteita, jotka tutkimusten mukaan edistävät merkitysneuvottelua (ks. Ellis 2000, 200; 2003, 86–100; luku 5.3.7). Seuraavat piirteet koskivat kaikkia tutkimuksen tehtäviä: yhteistoiminnallinen pari- tai pienryhmätyöskentely; informaation vaihtaminen oli vaadittu, joten oli motiivi kuulla puhujaa; vaati yksityiskohtaista informaatiota; kognitiivisesti vaativa; tuttu aihe ja puhekumppani; tehtävän toistaminen. Lisäksi merkitysneuvottelua edistävästä tehtäväpiirteistä humanistis-eettistä aihetta edustivat tehtävät 'Hösten ja 'De unga i de vuxnas värld' ja kertomusta edusti tehtävä 'Hösten'.

Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen edusti auttavaa vuorovaikutusta, tukemista, ”tikapuiden oikea-aikaista ojentamista” (*scaffolding*; Wood ym. 1976; luku 5.4.2), johon sisältyi sekä kognitiivinen että sosiaalinen aspekti.

Oppilaat tarjosivat kielellistä apua esimerkiksi silloin, kun keskustelukumppani keskeytti lauseen eli he olivat sensitiivisiä sen suhteen, milloin toinen oli valmis ottamaan apua vastaan. Tämä tulos on yhdensuuntainen esimerkiksi Ohtan (2000) tutkimuksen kanssa. Oppilaat tarjosivat pääsääntöisesti tukea sellaisiin kielellisiin ongelmiin, jotka keskustelukumppani itse huomasi, jolloin tukeminen näyttäisi Ohtan (2000) mukaan olevan juuri tehokkainta. Oppilaiden kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa toteutui oppilaiden vastavuoroinen tukeminen ja he ratkaisivat siinä yhdessä kielellisiä ongelmia, joten sen voi katsoa edustavan kollaboratiivista, tietoa rakentavaa dialogia (*collaborative dialogue*; Swain 2000; Ellis 2003; luku 5.4.2). Tämä analyysi osoitti, että oppilaat fokusoivat usein eksplisiittisesti kieleen osallistuessaan vuorovaikutteiseen viestintään ja suorittaessaan merkityspainotteista tehtävää, minkä katsotaan yleisesti olevan yksi tärkeä edellytys kielenoppimiselle (esim. Ellis 2003; Skehan 2003).

Tämä tutkimus osoitti kuten monet tutkimukset (esim. Donato 1994; Ohta 1995; DiCamilla & Antón 1999; Wells 1999a), ettei onnistunut tukeminen välttämättä vaadi varsinaista eksperttiä vaan se voi syntyä myös oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kunkin tuodessa erilaisia tietoja ja taitoja tehtävään ja toimiessa eksperttinä eri tilanteissa. Tämä tutkimus osoitti toisaalta Swainin ja Lapkinin (1998) tutkimuksen kanssa yhdensuuntaisesti kuitenkin myös sen, ettei oppilaiden keskinäinen tukeminen aina ollut riittävää tai hyödyllistä. Oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa oli monia tilanteita, joissa tarvittiin tai olisi tarvittu ”todellista” eksperttiä auttamaan kielellisissä ongelmissa. Oppilaat kääntyivätkin usein juuri ope-tusharjoittelijan tai opettajan puoleen saadakseen vastauksia kielellisiin ongelmiinsa. Oppilaiden vuorovaikutus ja yhteistoiminta kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa oli aktiivista, mutta tukeminen ei aina ollut systemaattista, mihin myös esimerkiksi Prabhu (1987) viittaa. Oppilaat eivät aina näyttäneet välittävän toistensa virheistä, mikä oli myös Ohtan (2000) havainto tutkimuksensa pohjalta. Joskin hänen tutkimuksensa osoitti myös, että opiskelijat pystyivät kuitenkin toiminnan lopussa tuottamaan merkityksellisiä, sujuvia ja tarkkoja lauseita. On otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa on kysymyksessä viestinnällinen suullinen harjoittelu eikä olisi luontevaakaan puuttua keskustelukumppanin jokaiseen virheeseen kesken puheen. Oppilaiden päähuomio oli pikemminkin merkityksessä, viestinnän sisällössä ja keskustelun etenemisessä kuin kielen tarkkuudessa. Oppilaille oli tällöin tärkeämpää keskittyä sanastoon kuin kielioppiin. Ääntämiseen liittyvät ongelmat eivät myöskään nousseet yhtä ratkaiseviksi viestin perillemenon kanalta kuin naturalistisissa viestintätilanteissa natiivien kanssa, koska oppilaille oli sama äidinkieli taustana ja koska tehtävän puitteissa he tiesivät, mitä keskustelukumppanit tarkoittivat, vaikka ääntäminen oli virheellistäkin.

Oppilaiden aktiivisuus kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa osoittaa, että he keskittyivät harjoittelutilanteessa viestintään ja ottivat vastuuta

keskustelun etenemisestä ja tehtävän suorittamisesta. Se osoittaa myös, että harjoitteluympäristö oli tarpeeksi turvallinen, jotta he saattoivat kysyä apua (ks. Swain 2000, 100). Oppilaat käyttivät usein suomen kieltä pyytäessään kielellistä apua ja tarjotessaan toisilleen tukea. Tämä havainto on yhdensuuntainen esimerkiksi Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimuksen kanssa.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden vuorovaikutus ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla oli aktiivista ja viestinnällisesti toimivaa. Tätä johtopäätöstä tukee oppilaiden neuvottelu tehtävän suorituksesta ja tehtävän sisällöstä, hauskanpito (luku 8.1.1), puheen yhteinen rakentaminen sekä kielellisen avun pyytäminen ja antaminen (luku 8.1.2). Tämä tulos koskien oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vilkkautta ja viestinnän vapautuneisuutta on yhdensuuntainen Hildénin (2000, 238) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan suulliseen kookeeseen osallistuvien abiturienttien viestintä oli vilkkaampaa ja vapautuneempaa silloin, kun opettaja ei osallistunut siihen.

Oppilaiden kielellisen avun pyytäminen ja antaminen kohdistui täten pääasiassa sanastoon. Tämä on nähtävä myös sitä taustaa vasten, että tässä tutkimuksessa tehtävät edustivat viestinnällistä suullista harjoittelua, jossa yhtenä keskeisenä tavoitteena oli saada oppilaat käyttämään uutta tekstin/tekstien aihepiiriin kannalta keskeistä teemasanastoa viestinnällisesti. Oppilaiden käyttämää teemasanastoa tarkastelen seuraavassa luvussa.

8.3 Oppilaiden käyttämä teemasanasto ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen 3 'Miten oppilaiden käyttämä teemasanasto ilmentää harjoittelun perustana olevan tekstin teemasanastoa viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla?'.

Yksi harjoittelun tavoitteista oli saada oppilaat käyttämään viestinnässä kunkin aihepiiriin kannalta keskeistä sanastoa. Kutsun tässä tätä sanastoa teemasanastoksi. Sitä, kuinka se toteutui, tarkastelen tässä luvussa. Tarkasteluun liittyy kuhunkin tehtävään liittyvä havaintomatriisi harjoittelun perustana olevista ja käytetyistä teemasanoista ja -fraaseista²⁹ (liitteet 14–18). Havaintomatriiseissa on mukana myös oppilaiden käyttämiä virheellisiä muotoja ja sanoja (merkitty *), jotka eivät kuitenkaan aiheuttaneet viestintäkatkoksia ja jotka ovat siksi mukana. Virheiden analyysi ei kuulu tämän tutkimuk-

²⁹ Käytän tässä termiä teemafrasi viittaamaan aihepiiriin kannalta keskeisiin pidempiin ilmauksiin kuin yksi sana. Niihin sisältyy myös rutiini-ilmauksia (luku 2.4.2).

sen fokukseseen. En myöskään tarkastele tässä teemasanan leksikaalisen analyysin näkökulmasta vaan ensisijaisesti didaktisesta tehtävä- ja harjoittelunäkökulmasta. Etenen tarkastelussa tehtävittäin aloittaen lukiolaisten harjoittelusta.

'De unga i de vuxnas värld' (R)

Tehtävässä 'De unga i de vuxnas värld' lukiolaiset (A-ruotsi, 3. kurssi) elabo-roivat oppikirjan tekstiä ('Unga vill ha en bra kontakt med de vuxna') ja harjoittelivat yhteistoiminnallisesti palapelitekniikalla kertomaan omista mielipiteistään ja kokemuksistaan tekstiin liittyen. Aihekokonaisuus oli jaettu kolmeen osa-alueeseen. Yksi eksperttiryhmä (1 I A) työsti sitä, millä tavoin tämän päivän nuorilla on asiat hyvin tai huonosti verrattuna omien vanhempiensa nuoruuteen. Toinen ryhmä (5 I B) käsitteli sitä, mistä asioista nuoret ja aikuiset puhuvat/eivät puhu kotona. Kolmas ryhmä (C) pohti, sitä mitä he haluaisivat muuttaa vanhemmissa ja mitä vanhemmat haluaisivat muuttaa nuorissa. Tämän ryhmän harjoittelun nauhoitus oli kuitenkin epäonnistunut. Kotiryhmissä (2 II ABC ja 6 II ABC) oppilaat toivat yhteen eksperttiryhmissä työstämiään ajatuksia ja keskustelivat niistä yhteisesti.

Valitsin harjoittelun perustana olevasta tekstistä 17 keskeistä teemasanaa ja -fraasia ja kartoitin niiden ja niitä vastaavien ja niihin liittyvien teemasanojen ja -fraasien käyttöä (liite 14). Eksperttiryhmien (1 I A ja 5 I B) käyttämät teemasanat ja -fraasit painoutuivat eri aihealueisiin kunkin ryhmän tehtävän mukaisesti mutta ne olivat määrällisesti samaa luokkaa. Toisessa eksperttiryhmässä (1 I A) niiden käyttökertoja kaikkiaan oli tosin enemmän (37 vs. 24 ryhmässä 5 I B). Oppilaat käyttivät useimpia valitsemiani keskeisiä teemasanoja ja -fraaseja tai niiden vastineita. Kolme ilmausta (*dålig bostadssituation, rädd för, trivas*) oli sellaisia, joita he eivät käyttäneet lainkaan eivätkä he viittaneet ko. seikkoihin myöskään muilla ilmauksilla. Oppilaiden käyttämät sanat ja fraasit olivat tyypillisesti yksinkertaisempia suullisessa harjoittelussa (esim. Tiittula 1993) kuin oppikirjan tekstissä, kuten esimerkiksi *ungdomar* vs. *dagens ungdomsgeneration*, *dåliga saker* vs. *ha det dåligt ställt, prata/tala om* vs. *diskutera* tai *ha problem* vs. *lida av problem*. Odotusten mukaisesti oppilaiden tulisi käyttää laajempaa teemasanastoa kotiryhmässä eksperttiryhmissä harjoittelun jälkeen kuin eksperttiryhmissä. Tämä toteutuikin hyvin toisessa kotiryhmässä (6 II ABC), jossa oppilaat käyttivät ko. teemasanoja ja -fraaseja ja niitä vastaavia ja niihin liittyviä ilmauksia runsaasti (37, käyttökertoja 50). Toisessa kotiryhmässä (2 II ABC) tulos oli vaatimattomampi (22, käyttökertoja 29). Kaikkiaan tässä tehtävässä oppilaiden eri harjoitteluvaiheissa käyttämät teemasanat ja -fraasit vastasivat hyvin harjoittelun perustana olevaa teemasanastoa. Tehtävässä toteutui myös oman mielipiteen esittäminen ja aihepiirin kytkeminen oppilaan omaan elämään (ks. liite 9). Nämä ovat tekijöitä, jotka kuuluvat viestinnällisen kielenopetuksen periaatteisiin (luku

4.3) ja joiden katsotaan yleisesti myös edistävän oppimista (ks. esim. luku 5.5).

'Hösten' (H)

Tehtävässä 'Hösten' lukiolaiset (A-ruotsi, 3. kurssi) harjoittelivat yhteistoinnillisella palapelitekniikalla kertomaan nuoren häipymisestä kotoaan tekstiä elaboroiden. Eksperttiryhmät (7 I A, 3 I B, 9 I C) harjoittelivat kertomaan kukin omaa osuuttaan tapahtumasta ja kotiryhmissä (4 II ABC, 8 II ABC, 10 II ABC) he tuottivat yhdessä koko kertomuksen.

Kartoitin tehtävän perustana olevasta tekstistä valitsemieni 28 teemasanan ja -fraasin ja niitä vastaavien teemasanojen ja -fraasien käyttöä eri harjoitteluvaiheissa (liite 15). Eksperttiryhmissä ko. sanojen ja fraasien käyttö eriytyi luonnollisesti kunkin ryhmän tekstiosuuden mukaisesti, jota vastaava teemasanasastoalue on merkittynä havaintomatriisissa tummalla kehyksellä. Yhden eksperttiryhmän (7 I A) nauhalla oleva harjoitteluosuus oli ensinnäkin poikkeuksellisen lyhyt ja toiseksi siitä ilmeni, että he olivat ymmärtäneet tai hahmonneet ymmärtää tehtävän ensisijaisesti hiljaiseksi työskentelyksi eikä viestinnälliseksi suulliseksi harjoitteluksi. Tässä ryhmässä oppilaat käyttivät näin ollen ainoastaan yhtä teemasanaa oman teemasanasastoalueensa 8 mahdollisesta (1/8) ja kaikkiaan kahta teemailmaisua kaikista mahdollisista (2/28). Kahden muun eksperttiryhmän harjoittelussa ko. alueiden teemasanat ja -fraasit edustuivat sen sijaan hyvin. Toisessa ryhmässä (3 I B) oppilaat käyttivät 9 oman teema-alueensa teemasanaa ja -fraasia tai niitä vastaavaa ilmaisua (9/9) ja kaikkiaan 14 eri teemasanaa ja -fraasia (14/28). Toisessa ryhmässä (9 I C) oppilaat puolestaan käyttivät 10 oman teema-alueensa teemasanaa ja -fraasia tai niitä vastaavaa ilmaisua (10/11) ja kaikkiaan 15 eri teemasanaa ja -fraasia (15/28). Kotiryhmissä kertomukseen sisältyvien ja niitä vastaavien teemasanojen ja -fraasien käyttö oli odotetusti suurempi (4 II ABC: 21/28, 8 II ABC: 25/28, 10 II ABC: 19/28). Tuloksesta voi päätellä sen, että oppilaat kertoivat tapahtumasta kuitenkin suppeammin kuin tapahtumien kulkua edustamaan valitsemiani teemasanat ja -fraasit antaisivat odottaa. Oppilaat kertoivat kuitenkin pääasiat omasta osuudestaan ja tapahtumien kulku tuli kokonaisuudessaan selvitetyn kaikissa kolmessa kotiryhmässä. Oppilaiden kertomukset vastasivat sanastoltaan suurelta osalta työstettävää tekstiä ja olivat täten lukiotasoisia. Tapahtuneet käänteet olisivat olleet kerrottavissa suppeamminkin ja vähäisempää teemasanasastoa käyttäen ilman että olennainen sisältö olisi jäänyt pois.

'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner' (FF)

Lukiolaisten (A-ruotsi, 2. kurssi) tehtävä 'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner' edusti roolitehtävää, joka toteutettiin yhdessä oppimisen -periaatteella (*learning together*). Perustana oli oppilaiden Finlandsmap-

peniin keräämiä kulttuuritietous-aihepiiriin kuuluvia tekstejä, joita elaboroiden he tuottivat aihepiiristä sovellusdialogin. Oppilailla oli joko suomenkielisen suomalaisen (A) tai ruotsinsuomalaisen (B) rooli ja he harjoittelivat samaa roolia edustavan oppilaan kanssa kahdessa eri eksperttiparissa (11 I A1+2, 17 I A3+4, 14 I B1+2 ja 18 II A1+3, 12 II A2+4, 15 II B2+4) kertomaan roolinsa mukaisesti juhlien vietosta ja traditioista heidän oikeassa tai kuvitellussa perheessään. Tehtävään kuului lisäksi kertoa suomalais-ten/suomenruotsalaisten arkipäivästä ja arvostuksista sekä nuorten harrastuksista ja vaatteista. Tämän jälkeen he harjoittelivat keskustelemaan niistä toista roolia edustavan oppilaan kanssa (13 III B1+A1, 16 III B2+A2, 19 III A4+B4). Viestintätilanteena oli valmentautuminen vaihto-oppilaaksi suomenkieliseen vs. ruotsinkieliseen perheeseen.

Oppilaiden käyttämien eri teemasanojen ja -fraasien jakauma oli pääpiirteiltään ja määrällisesti yhdensuuntainen jokaisessa harjoitteluvaiheessa (liite 16). Ensimmäisessä eksperttiparien harjoitteluvaiheessa teemasanojen ja -fraasien määrällinen jakauma oli kahden parin osalta yhdensuuntainen (11 I A1+2: 34, 14 I B1+2: 38), mutta yksi pari (17 I A3+4: 28) käytti teemasanoja ja -fraaseja jonkun verran vähemmän kuin kaksi muuta paria. Vaikka tämän parin harjoittelu oli aktiivista ja innostunutta, osoittautui se täten olevan teemasanasoltaan hiukan köyhempää kuin kahden muun parin harjoittelu. Yhteinen piirre ensimmäisen harjoitteluvaiheen kaikille kolmelle parille oli se, että he eivät käsitelleet lainkaan itsenäisyyspäivää, Lucian päivää eivätkä arvoja paria mainintaa lukuun ottamatta. Oppilaat näyttivät aloittavan keskustelun heille läheisemmästä ja tutummasta aiheesta ja sen työstäminen vei harjoitteluajan ensimmäisessä harjoitteluvaiheessa. On yllättävää, ettei myöskään suomenruotsalaisten roolissa oleva pari (14 I B1+2) puhunut mitään Lucian päivästä, minkä voi tulkita puutteena rooliin paneutumiseen.

Toisessa harjoitteluvaiheessa kaksi eksperttiparia käytti suunnilleen samassa määrin teemasanoja ja -fraaseja (18 II A1+3: 40, 15 II B2+4: 46), mikä oli odotusten mukaisesti jonkun verran runsaampaa kuin ensimmäisessä harjoitteluvaiheessa. Yhden parin (12 II A2+4) harjoittelun äänitys oli suurelta osalta epäonnistunut, mikä selittää heidän huomattavasti suppeamman teemasanojen ja -fraasien määrän (12 II A2+4: 24). Toisessa harjoitteluvaiheessa oppilaat puhuivat myös itsenäisyyspäivästä, Lucian päivästä ja vähän arvoistakin. Joulukuun liittyviä teemasanoja ja -fraaseja oli toisessa harjoitteluvaiheessa huomattavasti enemmän kuin ensimmäisessä harjoitteluvaiheessa. Esimerkkinä toimivasta ja hyödyllisestä yhteistoiminnallisesta työskentelystä oli ensimmäisessä harjoitteluvaiheessa eri pareissa harjoitelleet kaksi oppilasta (11 I A1, 17 I A3), jotka toisessa harjoitteluvaiheessa työskentelivät yhdessä (18 II A1+3). Heidän toisessa harjoitteluvaiheessa käyttämiään joulukuun liittyviä teemasanoja ja -fraaseja oli suunnilleen kaksinkertainen määrä verrattuna heidän ensimmäisen harjoitteluvaiheen eksperttiryhmissä käyttämiin teemasanoihin ja ne olivat suurelta osalta juuri näissä kahdessa eri ekspertti-

ryhmässä käytettyjä sanoja. Kaikkien keskusteluaiheiden osalta ei kuitenkaan tapahtunut laajentumista toisessa harjoitteluvaiheessa tarkasteltuna teemasanojen ja -fraasien käytön lisääntymisenä. Rapujuhlista oppilaat eivät puhuneet edelleenkään. Juhannuksesta he kertoivat suunnilleen samassa laajuudessa kuin ensimmäisessä harjoitteluvaiheessa ja vapusta he keskustelivat vähemmän. Teemasanojen ja -fraasien käytön perusteella voi päätellä, etteivät oppilaat pitäneet aina tärkeänä käsitellä kaikkia tehtäväalueita vaan antautuivat keskustelemaan siitä aiheesta, joka heitä kiinnosti, ja antoivat sen viedä niin paljon aikaa kuin oli luontevaa, kuten tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolisissakin keskustelutilanteissa. Keskusteluun heittäytymistä todisti myös yhden parin (15 II B2+4) vilkas sosiaalinen puhe (*small talk*) ja rooliin eläytyminen. Sitä, etteivät oppilaat keskustelleet kaikista tehtävän aihealueista, saattaa lisäksi selittää se, ettei annettu harjoitteluaika ollut riittävän pitkä.

Kolmannessa harjoitteluvaiheessa kaksi paria käytti teemasanoja ja -fraaseja huomattavasti enemmän kuin keskimäärin käytettiin edellisissä harjoitteluvaiheissa (13 III B1+A1: 90, 19 III A4+B4: 81). Yhden parin harjoittelussa teemasanoja ja -fraaseja oli vain vähän enemmän kuin edellisissä harjoitteluvaiheissa keskimäärin (16 III B2+A2: 49). Mielenkiintoista on, että oppilaat liittivät selvästi eniten teemasanoja ja -fraaseja jouluun, mikä kertoo osaltaan aiheen kiinnostavuudesta ja toisaalta joulusanojen ja jouluruokien nimien hallitsemisesta. Tosin myös esimerkiksi nuorten harrastukset oli sanastoltaan tuttu aihe, mutta se ei innostanut yhtä runsaaseen teemasanojen ja -fraasien käyttöön. Syynä tähän saattoi olla puolestaan se, että aihe oli liian tuttu ja liian usein käsitelty. Yleisesti ottaen oppilaat käyttivät laajempaa teemasananastoa viimeisessä harjoitteluvaiheessa kaikissa muissa tehtävän osa-alueissa paitsi keskustelussa koskien arkielämää, arvoja ja nuorten pukeutumista. Näistä kahta viimeksi mainittua aihetta rapujuhlien lisäksi eivät oppilaat erityisesti käsitelleet missään harjoitteluvaiheessa käytetyn teemasananaston perusteella tarkasteltuna. Rapujuhlien osalta syynä saattoi olla aiheen vieraus heidän elämässään sekä toisaalta sanavaraston riittämättömyys ja kiinnostuksen puute ryhtyä hakemaan sanastollista apua keskustelukumppaneilta, opettajalta, sanakirjasta tai luetuista teksteistä. Nuorten vaatetuksesta puhumisen vähäisyys saattoi puolestaan johtua siitä, että tässä tehtäväyhteydessä se oli aiheena epäonnistunut, suorastaan naiivi, sillä suomalaisuus vs. suomenruotsalaisuus tuskin näkyi nuorten vaatetuksessa kansainvälisestikin yhtenäisten muotitrendien aikakautena. Arvot oli tässä tehtävässä muista osa-alueista poikkeava teema abstraktiudessaan ja niistä keskustelu olisi vaatinut ehdottomasti enemmän aikaa.

Tässä tehtävässä toteutui yhteistoiminnallisen harjoittelun voima teemasanojen ja -fraasien lisääntyvänä käyttönä oppilaiden edetessä harjoitteluvaiheesta toiseen. Kolmannessa harjoitteluvaiheessa, jossa suomalainen ja suomenruotsalainen roolitehtävän mukaisesti kohtasivat, toteutui lisäksi kaikkien

parien harjoittelussa sosiaalinen puhe ja rooleihin eläytyminen. Tehtävään liittyi täten myös affektiivinen ulottuvuus.

'På varuhuset' (Vts)

Roolitehtävässä 'På varuhuset' (Vts) peruskoulun seitsemäsluokkalaiset (B-ruotsi, 2. kurssi) harjoittelivat yhdessä oppimisen -periaatteella (*learning together*) vaateostostilannetta elaboroiden oppikirjan kappaletta tekstisidonnaisesti skeeman pohjalta. Kaikissa neljässä tutkitussa parissa (joiden äänitykset olivat onnistuneet) oppilaat käyttivät kaikkia teemasanoja ja -fraaseja (23), jotka olin valinnut tekstistä keskeisinä kartoitukseni perustaksi (liite 17). Oppilaat harjoittelivat vaateostosten tekemistä pääsääntöisesti skeeman mukaisesti ja käyttivät täten myös keskeisiä uusia teemasanoja ja -fraaseja. Kukin pari käytti annetussa harjoitteluajassa ko. teemasanoja ja -fraaseja ja niitä vastaavia ilmauksia yllättävän useita kertoja (20 Ia: $46/*26 = 72$, 22 IIa: $77/*22 = 99$, 24 IIIa: $134/*27 = 161$, 25 IIb: $57/*9 = 66$). Niihin sisältyi myös virheellisiä muotoja ja ilmauksia (*). Nämä kielipolliset ja ääntämiseen liittyvät virheet ovat kuitenkin ymmärrettäviä ottaen huomioon, että oli kysymys ruotsin kielen opiskelun alkuvaiheessa olevista peruskoulun oppilaista ja suullisesta harjoittelusta. Parien kesken oli suurta vaihtelua ko. teemasanojen ja -fraasien käytössä. Pari (25 IIb), joka käytti niitä vähiten, edusti luokan hiljaisia ja kurssiarvosanaltaan tyydyttäviä oppilaita. Kun taas pari (24 IIIa), joka käytti niitä eniten, edusti luokan aktiivisimpia ja kurssiarvosanaltaan kiitettäviä oppilaita. Aihepiirin kannalta keskeisten teemasanojen ja -fraasien käyttö näytti tämän tehtävän tulosten valossa toteutuvan hyvin, yli odotusten.

'På varuhuset' (Vs)

Roolitehtävässä 'På varuhuset' (Vs), joka oli jatko edellä tarkastellulle tehtävälle, peruskoululaiset harjoittelivat yhteistoiminnallisesti yhdessä oppimisen -periaatteella keskustelemaan vaateostostilanteesta elaboroiden oppikirjan kappaletta sovellusskeeman pohjalta. Kukin oppilas harjoitteli kahdessa eri parissa. Oppilaat kahdeksassa tutkitussa parissa käyttivät kartoitettavia teemasanoja ja -fraaseja (23), jotka olivat samoja kuin edellisessä tehtävässä, tai niiden vastineita melko suuressa määrin (23 IIb: 23, 26 Ia: 17, 27 Ib: 18, 28 IIa: 15, 29 IIb: 18, 30 IIa: 19, 31 IVa: 15, 32 IVb: 18) (liite 18). Vaihtelu parien välillä oli suuri yhden parin (23 IIb) käyttäessä niitä kaikkia ja kahden parin (28 IIa, 31 IVa) hoitaessa vaateostostilanteen käyttäen niistä vain 15. Oppilaat harjoittelivat vaateostosten tekemistä monta kertaa annetun harjoitteluajan puitteissa ja käyttivät täten ko. teemasanoja ja -fraaseja ja niitä vastaavia ilmauksia yleisesti ottaen useamman kerran (23 IIb: $40/*8 = 48$, 26 Ia: $80/*4 = 84$, 27 Ib: $53/*2 = 55$, 28 IIa: $80/*12 = 92$, 29 IIb: $36/*12 = 48$, 30 IIa: $83/*13 = 96$, 31 IVa: $16/*2 = 18$, 32 IVb: $71/*5 = 76$). Ero parien kesken

oli kuitenkin huomattava. Vähiten teemasanoja ja -fraaseja tai niiden vastineita käyttävän parin (31 IVa) harjoittelussa niitä oli kaikkiaan vain 18, kun taas aktiivisimpien parien harjoittelussa niitä esiintyi yli 90 (28 IIa: $80/12 = 92$, 30 IIa: $83/13 = 96$). Aktiivisuus mitattuna teemasanojen ja -fraasien käyttönä näytti riippuvan parin kokoonpanosta. Sama oppilas saattoi olla mukana sekä tuotteliaassa että vähemmän tuotteliaassa parissa, kuten esimerkiksi oppilas E pareissa 26 Ia (84) ja 27 Ib (55) tai oppilas B pareissa 28 IIa (92) ja 29 IIB (48) tai oppilas S pareissa 31 IVa (18) ja 32 IVb (76).

Sovellusskeemaan pohjautuvassa harjoittelussa oli ero ostostilanteeseen liittyvien teemasanojen ja -fraasien käytön määrässä verrattuna tekstisidonnaiseen skeemaan perustuvaan harjoitteluun. Teemasanojen ja -fraasien vähäisempi määrä sovellusskeeman mukaisessa harjoittelussa selittyy osaltaan esimerkiksi sillä, että se vaati oppilailta luonnollisesti enemmän pohdinta-aikaa kuin tekstisidonnaisen skeeman mukainen harjoittelu. Sovellusskeemaan perustuvassa harjoittelussa oli tyypillistä, että oppilaat typistivät ostostilannetta verrattuna oppikirjan tekstisidonnaiseen skeemaan, mikä näkyi luonnollisesti teemasanojen ja -fraasien vähäisempänä määränä. Oppilaat sovelsivat vaateostostilannetta yleisesti esimerkiksi niin, että heidän kokeilemansa vaate oli sopiva eli he jättivät pois 'för liten för mig' tai vastaavan ilmaisun. Oli myös tyypillistä, että he eivät kysyneet useinkaan hintaa ('vad kostar') eivätkä viitanneet alennusmyyntiin. He tyytyivät yleensä ostamaan vain yhden vaatekappaleen jättäen muut ostettavat pois. Vaikka sovellusskeemaan perustuvassa harjoittelussa toteutui oppilaiden omaehtoinen ja itselle merkityksellinen viestintä, siinä samalla myös väheni teemasanojen ja -fraasien käyttö verrattuna tekstisidonnaiseen skeemaan perustuvaan harjoitteluun. Sovellusskeeman avoimempi viestinnän ohjaus mahdollisti tämän.

Vaateostosten tekeminen sovellusskeeman perustalta edellytti, että oppilaat käyttivät ainakin skeemaan merkityissä kohdissa omia teemasanojaan ja -fraasejaan oppikirjan tekstissä esiintyvien tilalla. Nämä kohdat on merkitty havaintomatriisiin teemasanojen ja -fraasien eteen # -merkillä. Oppilaita rohkaistiin tekemään omia sovelluksia myös muihin kohtiin. Pyydetty sovellukset toteutuivat yleisesti hyvin ja oppilaat vaihtoivat oppikirjan tekstin teemasanat ja -fraasit omiin kerraten täten aikaisempaa sanastoa (lukusanat, värit) ja harjoitellen uusia vaateostosten tekemiseen liittyviä teemasanoja. Sovelluksissa toteutui hyvin eri lukusanojen, värien ja vaatesanojen käyttö. Vaatteita kuvaavien eri adjektiivien käyttö oli sen sijaan melko niukkaa. Oppilaat toteuttivat teemafrasit 'jag vill titta på', 'passar den/det/de?' ja 'passar dig fint' yllättävän luovasti varioiden, vaikka ne eivät kuuluneet skeeman ohjauksen mukaan sovellettaviin ilmauksiin. Kaiken kaikkiaan sovelluksissa oppilaat turvautuivat viestinnässään suurella määrällä saavutusstrategioihin. On kuitenkin otettava huomioon, että oppilaat olivat ruotsin opiskelussaan vasta hyvin alkuvaiheessa. Sovellusskeemaan perustuvassa harjoittelussa oppilaat saattoivat kytkeä vaateostosten tekemisen omaan elämäänsä. Oppilaat saat-

toivat täten toteuttaa itselleen merkityksellistä viestintää, jota pidetään yleisesti hyödyllisenä vieraan kielen oppimiselle (ks. esim. luku 5.5) ja joka kuuluu viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteisiin (luku 4.3).

Tulosten tarkastelua

Yhteenvetona voi todeta, että teemasanojen ja -fraasien käytön näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen tehtävät olivat toimivia. Oppilaiden käyttämä teemasanasto vastasi suuressa määrin harjoittelun perustana olevaa teemasanastoa. Oppilaiden harjoittelussa toteutui täten yksi harjoittelulle asetettu tavoite, jonka mukaan oppilaiden tulisi käyttää viestinnässä aihepiirin kannalta keskeistä uutta ja opittavaksi tarkoitettua sanastoa. Yhteistoiminnallinen harjoittelu palapelitekniikalla (*jigsaw*) ja yhdessä oppimisen (*learning together*) periaatteella (luku 5.2.3.1) mahdollisti monia harjoittelukertoja ja teemasanojen ja -fraasien moninkertaisen käytön viestinnässä, minkä katsotaan olevan edellytys niiden käytön automatisoitumiselle (esim. Anderson 1995; luku 5.3.5). Kaikissa tehtävissä toteutui teemasanojen ja -fraasien käyttö kontekstisidonnaisessa viestinnässä. Skeemapohjaisessa tekstisidonnaisessa harjoittelussa (Vts) toteutui tehokkaimmin harjoittelun perustana olleen keskeisen teemasanan käyttö johtuen skeeman suhteellisen tiukasta ohjauksesta. Skeema kiinnitti samalla oppilaiden huomion keskeisiin teemasanoihin ja -fraaseihin. Tarkkavaisuuden suuntaamista ja huomion kiinnittämistä pidetään hyödyllisenä oppimisen kannalta (esim. Schmidtin 1990; von Wright 1996). Sovellusskeema (Vs) mahdollisti puolestaan keskeisten teemasanojen ja -fraasien käytön itselle merkityksellisessä viestinnässä. Tämä toteutui myös muissa tehtävissä mutta vähiten tehtävässä 'Hösten', jossa oppilaat harjoittelivat keskeistä teemasanastoa kertomalla lukemastaan tapahtumasta. Roolitehtävissä 'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner' (FF) ja 'På varuhuset' (Vts ja Vs) teemasanojen ja -fraasien käyttöön liittyi lisäksi affektiivinen dimensio oppilaiden eläytyessä rooleihinsa.

8.4 Oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen 4 'Mitkä ovat oppilaiden kokemukset ja käsitykset yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla toteutetusta ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta?'

Analyysini perustuu lukiolaisten (n = 9) ja peruskoululaisten (n = 12) kyselylomakevastauksiin (liitteet 19–22). Kyselyyn vastasivat samat oppilaat, joiden ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua tutkin. Ainoastaan

yhden peruskoululaisen vastaus puuttuu, sillä hän oli pitkään poissa koulusta kyselyn aikoihin. Kartoitin kyselylomakkeella oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä ruotsin kielen ja vieraiden kielten suullisen taidon tarpeellisuudesta ja harjoittelusta, ruotsin kielen puhumiseen liittyvistä vaikeuksista, yhteistoiminnallisten taitojen ja niiden harjoittelun tarpeellisuudesta sekä käytetyistä yhteistoiminnallisista, skeemapohjaisista ja elaborointitehtävistä.

Ruotsin kielen ja vieraiden kielten suullisen taidon tarpeellisuus ja harjoittelu

Oppilaiden käsityksiä ruotsin kielen ja vieraiden kielten suullisen taidon tarpeellisuudesta ja heidän kokemuksia niiden harjoittelusta kartoittivat kyselylomakkeen väittämät 4–7.

Lukiolaisten mukaan ruotsin kielen suullista harjoittelua oli ollut lukiossa melko usein ($n = 5$) tai usein ($n = 4$). Yleisesti vieraissa kielissä he katsoivat harjoitelleensa suullisesti melko usein ($n = 6$, usein $n = 2$). Lukiolaiset katsoivat tarvitsevansa ruotsin kielen suullista kielitaitoa lukion jälkeen usein ($n = 4$) tai melko usein ($n = 4$). Yksi oppilas arvioi tarvitsevansa ruotsin kielen suullista taitoa vain harvoin ($n = 1$) lukion jälkeen. Heidän arvionsa yleensä vieraiden kielten suullisen taidon tarpeellisuudesta työelämässä oli samansuuntainen kuin ruotsin kielen kohdalla (usein $n = 5$, melko usein $n = 4$).

Peruskoululaiset katsoivat harjoitelleensa ruotsin kieltä suullisesti usein ($n = 10$, melko usein $n = 2$). Vieraissa kielissä yleisesti vastaavaa harjoittelua oli heidän mukaansa ollut usein ($n = 7$) tai melko usein ($n = 5$). Koulun jälkeen peruskoululaiset arvioivat tarvitsevansa ruotsin kielen suullista taitoa melko usein ($n = 6$) tai harvoin ($n = 4$). Kaksi oppilasta ei vastannut tähän kysymykseen. Yleensä vieraiden kielten suullista taitoa he katsoivat tarvittavan työelämässä melko usein ($n = 8$, usein $n = 3$, harvoin $n = 1$).

Lukiolaisten ja peruskoululaisten vastausten mukaan heillä oli ollut ruotsin kielessä suullista harjoittelua usein ja jonkun verran enemmän kuin vieraissa kielissä yleensä. On kuitenkin otettava huomioon, että sitä, miten oppilaat määrittelivät suullisen harjoittelun, ei tässä kysytty. Koulun jälkeen he katsoivat tarvitsevansa ruotsin kielen suullista taitoa melko usein, kun taas yleensä vieraiden kielten suullista taitoa he katsoivat tarvittavan jonkun verran enemmän. Näiden vastausten perusteella voi päätellä, että ruotsin kielen suulliseen harjoitteluun panostaminen vastaa oppilaiden tarpeita.

Ruotsin kielen puhumiseen liittyviä vaikeuksia

Oppilaiden kokemuksia ruotsin kielen puhumiseen liittyvistä vaikeuksista kartoittivat lomakkeen kohdat 8–9, joissa oli alaväittämät a–d.

Suurimpana vaikeutena ruotsin puhumisessa lukion alussa lukiolaiset pitivät sanavaraston suppeutta (usein $n = 6$, melko usein $n = 2$, harvoin $n = 1$). Rohkeuden puuttuminen koettiin toiseksi suurimmaksi vaikeudeksi (usein $n =$

4, melko usein $n = 3$, harvoin $n = 2$). Kolmanneksi suurimmaksi vaikeudeksi he kokivat sen, että ruotsin puhuminen (vrt. englanti) ei ollut tuntunut luonnolliselta (usein $n = 4$, melko usein $n = 2$, harvoin $n = 2$, ei koskaan $n = 1$). Kielioppirakenteiden miettiminen puolestaan vaikeutti heidän mukaansa ruotsin puhumista edellisiä seikkoja vähemmän (usein $n = 2$, melko usein $n = 4$, harvoin $n = 2$, ei koskaan $n = 1$). Lukio-opiskelujen ollessa jo pidemmällä (3. vuoden alku) he pitivät ruotsin puhumisen vaikeutena ensisijaisesti sanavaraston suppeutta (usein $n = 4$, melko usein $n = 3$, harvoin $n = 2$). Toiseksi suurempana vaikeutena he pitivät sitä, että ruotsin puhuminen ei tuntunut luonnolliselta (usein $n = 2$, melko usein $n = 2$, harvoin $n = 3$, ei koskaan $n = 2$). Kolmanneksi suurin vaikeus oli heidän mielestään se, että piti miettiä kielioppirakenteita (usein $n = 1$, melko usein $n = 3$, harvoin $n = 4$, ei koskaan $n = 1$). Vähiten ongelmaa ruotsin puhumisessa aiheutti lukio-opintojen edetessä heidän mukaansa rohkeuden puuttuminen (melko usein $n = 1$, harvoin $n = 8$).

Peruskoululaisten mukaan suurin vaikeus ruotsin puhumisessa opintojen alussa oli sanavaraston suppeus (usein $n = 1$, melko usein $n = 6$, harvoin $n = 4$, yksi ei vastannut). Seuraavina tulivat kielioppirakenteiden miettiminen (melko usein $n = 5$, harvoin $n = 7$), rohkeuden puuttuminen (melko usein $n = 5$, harvoin $n = 6$, ei koskaan $n = 1$), ruotsin kielen puhuminen ei tuntunut luonnolliselta (vrt. saksa/englanti) (melko usein $n = 1$, harvoin $n = 9$, ei koskaan $n = 2$). Opintojen edettyä (9. luokan alku) suurimpia vaikeuksia ruotsin puhumisessa olivat heidän mukaansa edelleen sanavaraston suppeus (usein $n = 1$, melko usein $n = 3$, harvoin $n = 7$, ei koskaan $n = 1$) ja kielioppirakenteiden miettiminen (melko usein $n = 5$, harvoin $n = 6$, ei koskaan $n = 1$). Ruotsin puhumisen he kokivat ei-luonnolliseksi harvoin ($n = 10$, ei koskaan $n = 2$). Samoin he katsoivat, että heiltä puuttui vain harvoin ($n = 9$, ei koskaan $n = 3$) rohkeutta puhua ruotsia.

Suurimpana vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa lukiolaiset ja peruskoululaiset kokivat täten riittämättömän sanavaraston. Rajoittunut sanavarasto onkin suurimpia ongelmia vieraskielisissä puhetilanteissa myös tutkimusten mukaan (esim. Tiittula 1992; Salo-Lee 1993; Yli-Renko 1993; Lehtonen 1994; Sallinen 1994c; Hildén 2000). Nämä tulokset antavat vahvistusta asettamilleni tavoitteille koskien aihepiirin kannalta keskeisen sanaston harjoittelun tärkeyttä. On myös huomattava, että peruskoululaisten mukaan kielioppirakenteiden miettiminen oli melko usein ongelmana puhumisessa.

On mielenkiintoista, että lukiolaiset pitivät rohkeuden puuttumista melko suurena ongelmana puhumisessa lukion alussa mutta opiskelun edetessä se oli pienin ongelma. Peruskoululaiset puolestaan katsoivat, ettei heiltä puuttunut ollenkaan rohkeutta puhua. Nämä tulokset antavat täten vain osittain vahvistusta oletukselleni opettajana, ettei oppilailla ollut aina rohkeutta puhua ruotsia. Tämä oletukseni perustui kuitenkin niihin kokemuksiin, jotka minulla oli opettajana 1990-luvun alkupuoliskolta. Tuohon ajanjaksoon liit-

tyivät myös tämän tutkimuksen lukiolaisten kokemukset koskien rohkeuden puuttumista lukion alussa. Ja samalta ajalta ovat myös tutkimukset (esim. Tiittula 1992; Salo-Lee 1993; Yli-Renko 1993; Lehtonen 1994; Sallinen 1994c), joiden mukaan viestintäarkuus on suomalaisen viestijän suurimpia ongelmia vieraskielisissä puhetilanteissa. Voi tehdä varovaisen johtopäätöksen, että oppilaiden rohkeus puhua vierasta kieltä on kasvanut tultaessa kohti 2000-lukua. Tätä voisi selittää viestinnällisen suullisen harjoittelun lisääntyminen koulussa ja mahdollisesti lisääntyneet kontaktit ulkomaille. Oppilaat pitivät ruotsin puhumista myös paljon luonnollisempana kuin mitä opettajana olin oletanut.

Yhteistoiminnallisten taitojen ja niiden harjoittelun tarpeellisuus

Oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä yhteistoiminnallisten taitojen ja niiden harjoittelun tarpeellisuudesta kartoittivat lomakkeen väittämät 1–3.

Lukiolaiset olivat tarvinneet opinnoissaan yhteistoiminnallisia taitoja ensisijaisesti melko usein (n = 5, usein n = 2, harvoin n = 2). Heidän mukaansa lukiossa myös tarvitaan harjoittelua yhteistoiminnallisissa taidoissa melko usein (n = 5, harvoin n = 3, ei koskaan n = 1). Työelämässä he katsoivat kuitenkin tarvittavan yhteistoiminnallisia taitoja usein (n = 8, melko usein n = 1).

Peruskoululaiset olivat puolestaan tarvinneet yhteistoiminnallisia taitoja opiskelussaan usein (n = 5) tai melko usein (n = 6, harvoin n = 1). He katsoivat, että yhteistoiminnallisten taitojen harjoittelua tarvitaan vastaavasti peruskoulussa usein (n = 5) tai melko usein (n = 5, harvoin n = 2). Koulun jälkeen tarvitaan heidän mukaansa yhteistoiminnallisia taitoja usein (n = 9, melko usein n = 3).

Peruskoululaiset olivat tarvinneet kokemuksensa mukaan enemmän yhteistoiminnallisia taitoja opiskelussa kuin lukiolaiset. Tästä voinee varovaisesti päätellä, että koulussa useammat opettajat olivat alkaneet käyttää yhteistoiminnallisia työtapoja, sillä lukiolaiset vastasivat lomakekyselyyn syksyllä 1996 ja peruskoululaiset vastasivat siihen syksyllä 2001. Peruskoululaisten mielestä koulussa myös tarvittiin enemmän harjoittelua yhteistoiminnallisissa taidoissa kuin lukiolaisten mielestä. Sekä lukiolaiset että peruskoululaiset näkivät yhdensuuntaisesti yhteistoiminnallisten taitojen tarpeen olevan suuri työelämässä/koulun jälkeen. Koska lukiolaiset eivät kuitenkaan nähneet koulussa suurempaa tarvetta yhteistoiminnallisten taitojen harjoitteluun, voi varovaisesti päätellä heidän katsoneen, että heillä oli jo tarvittavat taidot.

Käytetyt yhteistoiminnalliset, skeemapohjaiset ja elaborointitehtävät

Oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta käytettyjen yhteistoiminnallisten ja skeema- ja elaborointitehtävien avulla kartoittivat lomakkeen kohta 10, jossa oli alaväittämät a–d, sekä avokysymys 11 alakysymyksineen.

Lukiolaisten mukaan ruotsin kielen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisesti ensin eksperttiryhmissä oli tuonut jonkin verran ($n = 5$, paljon $n = 2$, melko paljon $n = 2$) varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käyttämiselle ja se oli heidän mukaansa rohkaissut jonkin verran ($n = 5$, paljon $n = 1$, melko paljon $n = 2$, ei yhtään $n = 1$) kotiryhmässä puhumiseen. He arvioivat yhteistoiminnallisen harjoittelun eksperttiryhmissä tukeneen ilmaisuväestön laajentamista jonkin verran ($n = 7$, paljon $n = 1$, melko paljon $n = 1$) ja auttaneen jonkin verran ($n = 6$, paljon $n = 1$, melko paljon $n = 1$, ei yhtään $n = 1$) oikeakielisempään ilmaisuun.

Hyvää yhteistoiminnallisessa harjoittelussa (4 perustelua) oli lukiolaisten avovastausten mukaan nimenomaan pienryhmissä harjoittelu, jota he pitivät hyvänä tapana harjoitella suullista kielitaitoa. Heidän mielestä pienryhmissä harjoittelu toi varmuutta ruotsinkielisten ilmausten käyttämiseen ja oli tehokas tapa harjoitella sanastoa.

"Tämä on mielestäni hyvä tapa harjoitella suullisia taitoja, siis pienissä ryhmissä." (N)

"Mielestäni tällaiset tehtävät sopivat hyvin kyseiseen tarkoitukseen." (J)

"... ylipäänsä hem- ja expertgrupper olivat kyllä hyödyllisiä. Itse asiassa erittäin hyödyllisiä varsinkin kohdan 10b tilanteessa..." (S)

"... tämä legendaariseksi muodostunut "expertgrupp" – "hemgrupp" -harjoitus on ollut tehokasta juuri sanastoon ja ilmaisuihin liittyvänä harjoituksena." (L)

Yhteistoiminnallisen harjoittelun huonona puolena (3 perustelua) pidettiin sitä, että tehtävät olivat tylsiä ja turhauttavia. Tämä on rinnastettavissa tehtävän toistamisen aiheuttamaan oppilaiden negatiiviseen reaktioon, joka oli yksi Ploughin ja Gassin (1993, Skehanin 2003 mukaan) tutkimuksen tulos. Yksi lukiolainen oli myös sitä mieltä, että ilmaisutaito oli harjoittelusta huolimatta puutteellista vielä kotiryhmissäkin.

"... mutta täytyy myöntää myös että ne ovat aika tylsiä." (S)

"... mutta jos ryhmässä ei löydy mielenkiintoa puhua niin nämä voivat jäädä lyhyiksi harjoitteluiksi." (N)

"... henkilökohtaisesti pidän näitä tehtäviä turhauttavina. On kiva jutella niitä näitä esim. ruotsiksi, mutta annetut aiheet olivat kuivia ja ilmaisutaito näiden aiheiden esitykseen muille puuttui edelleen kotiryhmissä." (A)

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat kuitenkin, että A:n edellisessä lainauksessa esittämät ajatukset eivät vastanneet sitä, miten harjoittelu hänen koh-

dallaan ja yleisesti ottaen toteutui. Oppilaat harjoittelivat pääsääntöisesti tehtävien ohjeiden mukaisesti ja käyttivät aihepiirien kannalta keskeistä teemasanastoa, mikä oli yleensä laajempaa eksperttiryhmien jälkeisessä harjoittelussa kotiryhmissä (luvut 8.1.1, 8.1.2 ja 8.1.3). On tietysti otettava huomioon, että suullinen viestinnällinen harjoittelu ei ole mekaanista kielen yksiköjen harjoittelua oikeine vastauksineen, vaan siihen kuuluu esimerkiksi keskustelulle tyypillisiä piirteitä, mikä saattaa olla yksi A:n mielipiteen takana oleva selittävä tekijä.

Lukiolaisten vastauksissa oli yksi esimerkki, joka edusti yhteistoiminnallisuuden periaatteellista vastustusta.

"Henk.kohtaisesti vastustan koko yhteistoiminnallisia metodeja, sillä se selkeästi suosii heikkoja ja keskivertoja oppilaita kun taas edistyksellisempiä käytetään tukiohjaajina muille... Itse en ole valmis ottamaan vastuuta ei-motivoituneiden lukiolaisten pakollisten kurssien suorittamisesta ja niissä edistymisestä, ja omasta oppimisestani kannan itse vastuun eikä muiden siihen tarvitse sekaantua." (H)

Edellinen esimerkki tukee sitä kokemusta, jonka olen pitkän opettajaurani aikana saanut. Kiivainta vastustusta yhteistoiminnallista harjoittelua kohtaan ovat esittäneet vain hyvin harvat oppilaat. Yhteinen piirre heille on ollut se, että he ovat olleet ns. hyviä (todistusarvosana) ja autonomisia oppilaita ja useimmiten lukiolaisia. Myös yllä oleva lainaus on tällaisen oppilaan esittämä. On huomattava, että siteerattu oppilas oli kuitenkin erityisen aktiivinen myös yhteistoiminnallisessa suullisessa harjoittelussa ja auttoi keskustelukumppaneitaan kielellisissä ongelmissa.

Lukiolaisten yhteistoiminnallisessa suullisessa harjoittelussa käytettiin kolmea erilaista tehtävää, joissa he harjoittelivat elaborointiperiaatteella yhden tai useamman tekstin keskeistä teemasanastoa ('Hösten', tapahtumasta kertominen; 'De unga i de vuxnas värld', omista kokemuksista kertominen ja omien mielipiteiden esittäminen; 'Om finlandssvenskarnas och finnarnas fester och traditioner', roolitehtävä). Lukiolaiset pitivät yleisesti ko. tehtäviä sopivina mainiten kuitenkin myös niihin liittyviä heikkouksia. Yksi oppilas (A) esitti pelkästään niiden heikkouksia. Kaksi oppilasta (K, P) jätti vastaa-matta tähän avokysymykseen.

Käytetyistä tehtävätyypeistä lukiolaiset suosivat eniten tekstiin liittyvien omien mielipiteiden ja kokemusten esittämistä ('De unga i de vuxnas värld'). Perusteluna he esittivät, että se kehittää omaa viestintää. Toiseksi he suosivat roolitehtävää ('Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner') perustellen, että rooli vapauttaa puhumaan.

"...omien mielipiteiden ilmaiseminen on mielestäni noista sopivin ja fiksuin... parantaa omaa ilmaisua." (M)

"... helpompi puhua kun saa esittää jotakuta toista." (J)

Palapelitekniikka-periaatteella harjoittelua ja tekstin tapahtumien kertomista ('Hösten') lukiolaiset pitivät huonona, koska siinä keskittyy vain omaan osa-alueeseensa.

"Palapelitekniikka on mielestäni vähän huono. Siinä keskittyy vaan omaan osaan eikä oikeastaan kuuntele muita. Se ei ole hauskaakaan." (N)

"... palapelitekniikka taas on kuivaa ja tylsistyttävää kun jokainen voi itsekkin lukea jutun." (H)

"Tekstin tapahtumien selostaminen sitä vastoin on jossain määrin ärsyttävää ja turhauttavaa, paitsi silloin kun on kyse jostain todella kiinnostavasta." (M)

Roolitehtävissä pidettiin huonona niiden teennäisyyttä.

"Tilanteen teennäisyys esim. ns. roolitehtävässä on aina ongelma suullisissa harjoituksissa." (L)

"... erilaisten roolien esittäminen useimmiten hämmentää oppilaat..." (H)

Peruskoululaiset pitivät ruotsin kielen suullista harjoittelua yhteistoiminnallisesti kahden parin kanssa melko suuressa määrin (paljon n = 2, melko paljon n = 4, jonkin verran n = 6) rohkaisevana tekijänä kotiryhmässä puhumiselle. Se oli tuonut heidän mukaansa melko paljon (n = 6, paljon n = 1, jonkin verran n = 5) varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käyttämiselle, laajentanut ilmaisuvarausta jonkin verran (n = 6, paljon n = 1, melko paljon n = 5) ja tukenut oikeakielisempää ilmaisua jonkin verran (n = 7, paljon n = 1, melko paljon n = 4).

Peruskoululaisten viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisesti tapahtui tässä tutkimuksessa skeemapohjaisten elaborointitehtävien avulla ('Pä varuhuset'). Toinen tehtävä perustui oppikirjan kappaleen tekstisidonnaiseen skeemaan ja toinen sovellusskeemaan. Peruskoululaiset esittivät sekä hyviä että huonoja puolia näiden tehtävämuotojen sopivuudesta ruotsin suulliseen harjoitteluun hyvien puolien painottuessa. Yhden oppilaan (nimetön paperi) vastaus oli jokaiseen kysymykseen "nyaa!". Yksi oppilas (H) esitti vastauksensa kuvin (yhteistoiminnallinen harjoittelu: aurinko, tähti; skeemapohjainen elaborointiharjoittelu: kukka ja kuunsirppi), joita en analysoinut enkä tulkinnut.

Yhteistoiminnallinen harjoittelu oli peruskoululaisten mielestä suuressa määrin hyvää (16 perustelua). He katsoivat, että yhteistoiminnallinen harjoittelu tukee puhumista, toisten kuuntelemista, vuorovaikutusta ja työskentelyä erilaisten ihmisten kanssa sekä tuo uusia näkökulmia. He katsoivat, että yhteistoiminnallinen harjoittelu tukee kappaleeseen paneutumista ja sen kertaa-

mista ja soveltamista. Tämän he katsoivat puolestaan edistävän sanojen ja kieliopin oppimista.

"Oppii ns. vuorovaikutusta. Pitää miettiä esim. mitä vastaa toiselle. Saa myös heti palautetta." (S)

"Tuo uutta näkökulmaa asioihin ja oppii helpommin uusia sanoja kun työskentelee toisten kanssa." (LA)

"Oppii ääntämään, rohkaisee puhumaan." (HÅ)

"Hyvä tehdä töitä erilaisten ihmisten kanssa. Paneudutaan hyvin kappaleeseen > oppii sanat ja kieliopin hyvin." (BI)

"Oppii kuuntelemaan toista ja on tekemisissä monien ihmisten kanssa jolloin joskus samat asiat kertautuvat." (K)

"Pitää soveltaa > oppii paremmin." (nimetön)

Peruskoululaiset esittivät myös yhteistoiminnallisen suullisen harjoittelun huonoja puolia (12 perustelua). Perustelut olivat yksilöllisiä ja eriytyviä. Ongelma-alueet liittyivät uskaltamisen puutteeseen, parin yhteistyöhaluttomuuteen tai osaamattomuuteen, tehtävien sekavuuteen, tilanteen epäaitouteen ja omaan jaksamattomuuteen puhua.

"Toiset eivät välttämättä uskalla. Saattaa tulla ns. noloja tilanteita." (S)

"Jos pari ei ole yhteistyöhaluinen, jos pari ei ole opetellut kappaletta." (BI)

"... meni sekaisin mitä piti tehdä." (E)

"Epäaito tilanne." (HÅ)

"Aina ei jaksaa puhua." (nimetön)

Skeemapohjaista elaborointiharjoittelua peruskoululaiset pitivät pääsääntöisesti hyvänä suullisena harjoitteluna (13 perustelua). Oppilaiden perustelut jakautuivat kolmeen pääkategoriaan: skeema ohjaa hyvin puhumista; skeema "pakottaa" miettimään ja harjoittelemaan; skeeman avulla oppii, erityisesti sanoja. Lisäksi oppilaat esittivät hyviksi puoliksi, että skeemapohjaisessa harjoittelussa huomaa, mitä vielä pitää opetella ja että on hauska näytellä.

"Skeeman kanssa on helppo tietää mitä sanoo..." (LA)

"Helpompi hahmottaa skeeman avulla." (S)

"Siitä on helppo opetella ja helppo seurata." (E)

"Ei tarvitse keksiä kaikkea itse." (nimetön)

"Joutuu miettimään > oppii paremmin kuin sanastoja lukemalla." (nimetön)

"Täytyy opetella ulkoa, koska silloin asiat muistaa myöhemminkin hyvin (esim. asiayhteyksistä tekstissä)." (K)

"Oppii sanoja." (nimetön)

"Sanaston oppiminen." (M)

"Kappaleen oppii hyvin. Tietää sen avulla oman tasonsa ja mitä pitää vielä opetella." (BI)

"Hauskaa näytellä ja puhua kasetille." (E)

Skeemapohjaisen elaborointiharjoittelun huonoja puolia oppilaat mainitsivat melko vähän (6 perustelua). Yksi oppilas (K) vastasi "ei mitään" kysymykseen Mikä huonoa? Miksi? Skeemapohjaisen elaborointiharjoittelun huonot puolet liittyivät toisaalta skeeman liikaan ohjaukseen ja toisaalta sen epäselvyyteen. Mainittiin myös, ettei skeeman avulla opi rakenteita.

"Ehkä hieman liian "ohjaava" kun yritti seurata skeemaa tarkkaan." (E)

"Ei tarvitse tavallaan itse miettiä mitä sanoo, kun se on jo paperilla." (S)

"En itse pidä skeeman kanssa työskentelystä, se on jotenkin hankalaa." (L)

"Joskus tekstit ja kuvat epäselviä." (BI)

"Ei opi rakennetta." (nimetön)

"Niska väsyä kalvoja tuijottaessa." (nimetön)

Kokoavasti voi todeta, että lukiolaiset eivät pitäneet yhteistoiminnallista harjoittelua yhtä hyödyllisenä kuin peruskoululaiset. Lukiolaiset pitivät yhteistoiminnallista harjoittelua hyvänä, koska se toi varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käyttämiselle ja rohkaisi puhumaan. Peruskoululaiset puolestaan pitivät yhteistoiminnallisen harjoittelun etuja jokseenkin yh-

denveroisina koskien puhumiseen rohkaistumista, ilmaisuvarmuuden ja -varaston ja oikeakielisyyden lisääntymistä. Sekä lukiolaiset että peruskoululaiset pitivät yhteistoiminnallisen harjoittelun hyvänä puolena sitä, että se tuki puhumista ja oli tehokas tapa harjoitella sanastoa. Myös tutkimukset osoittavat, että yhteistoiminnallinen oppimisympäristö tuottaa paljon puhumista (Sharan ja Sahlberg 2002). Peruskoululaiset korostivat lisäksi yhteistoiminnallisen harjoittelun edistävän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Lukiolaisten ja peruskoululaisten kokemukset ja käsitykset yhteistoiminnallisen harjoittelun huonoista puolista olivat yksilöllisiä ja hajautuivat. Käytetyistä tehtävätyypeistä lukiolaiset suosivat eniten tekstiin liittyvien omien mielipiteiden ja kokemusten esittämistä ja roolitehtävää. Peruskoululaiset kannattivat yleisesti skeemapohjaista elaborointiharjoittelua, koska se tuki heidän mielestään esimerkiksi puhumista ja sanojen oppimista.

Oppilaiden kokemukset ja käsitykset ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta ja käytetyistä yhteistoiminnallisista, skeemapohjaisista ja elaborointitehtävistä tukevat tämän tutkimuksen tuloksia koskien oppilaiden vuorovaikutuksen ja teemasanan käytön toteutumista ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa (luvut 8.2 ja 8.3).

8.5 Yhteenvedo tutkimustuloksista ja niiden tulkinnasta

Esitän tässä luvussa yhteenvedon keskeisimmistä tutkimustuloksista ja niiden tulkinnasta edeten tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä mutta nimeten alaotsikot tutkimustulosten keskeisten sisältöalueiden mukaan.

Paneutuminen

Oppilaat paneutuivat ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla vastuullisesti, mikä oli yksi harjoittelun tavoitteista. Tämä ilmeni sekä peruskoululaisten että lukiolaisten harjoittelussa aktiivisena tehtävän suorituksesta neuvotteluna, tehtävään kuulumattoman puheen puuttumisena ja annetun harjoitteluajan hyödyntämisenä lähes minuutilleen. Tehtävän suorituksesta neuvottelu heijastaa oppilaiden orientaatiota tehtävään (Roebuck 2000) ja intersubjektiivisuuteen pyrkimistä (Antón & DiCamilla 1999; Wells 1999b). Oppilaat käyttivät melko paljon äidinkieltä neuvotellessaan tehtävän suorituksesta, mikä on yhdensuuntainen tulos esimerkiksi Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimuksen kanssa. Lukiolaiset neuvottelivat myös tehtävän sisällöstä ja liittivät keskusteluaiheen omaan elämämpiiriinsä ja toivat keskusteluun omia mielipiteitään, minkä tulkitsen mielenkiinnon osoituksena itse keskusteluaihetta kohtaan. Tehtävän suorituksesta ja tehtävän sisällöstä neuvottelu osoitti oppilaiden tavoitteellista yhteistoimintaa ja vuorovaikutusta. He ottivat harjoitte-

lun tosissaan ja toimivat annettujen ohjeiden mukaisesti. Oppilaat osoittautuivat aktiivisemmiksi, vastuullisemmiksi ja tavoitteellisemmiksi paneutumisensa ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun kuin harjoittelua suunnitellessani olin rojhennut odottaakaan.

Hauskanpito

Oli positiivisesti yllättävää, että oppilaat pitivät myös hauskaa harjoittellessaan. Hauskanpito tapahtui tehtävän rajoissa ja tulkitsen sen mielenkiinnon osoittamiseksi harjoitteluun. Sitä voi pitää osoituksena myös siitä, että oppilaat viihtyivät viestinnällisissä suullisissa harjoittelutilanteissa. Ruotsin oppitunnilla luokkahuoneessa voi täten olla myös hauskaa!

Vuorovaikutteinen viestintä ja vertaistukeminen

Vuorovaikutteinen viestintä toteutui lukiolaisten ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten elaborointitehtävien avulla puheen yhteisenä rakentamisena, keskustelun eteenpäin viemisenä. Puheen yhteistä rakentamista voidaan pitää yhtenä tukemisen (*scaffolding*) muotona (ks. Ohta 2000; luku 5.4.2). Peruskoululaisten harjoittelussa viestintä eteni skeeman ohjaamana, jossa oli sisäänrakennettuna viestinnän eteneminen, joten heidän puheeseen ei sisältynyt samanlaisia piirteitä puheen yhteisestä rakentamisesta kuin lukiolaisten harjoittelussa. Peruskoululaisten kielitaito asetti luonnollisesti myös tähän rajoituksensa.

Tyypillistä oppilaiden harjoittelussa oli kielellisen avun pyytäminen ja antaminen, mikä kuului myös harjoittelun tavoitteisiin. Avun pyytäminen ja antaminen oli kuitenkin paljon yleisempää lukiolaisten kuin peruskoululaisten harjoittelussa. Kielellisen avun pyytämisessä ja antamisessa toteutui yhteistoiminnallisen oppimisen periaate. Siinä toteutui oppilaiden vuorovaikutus, jossa oli merkitysneuvottelun (*negotiation of meaning*; Long 1996), tukemisen (*scaffolding*; Wood ym. 1976) ja vuorovaikutteisen tukemisen eli kollaboratiivisen dialogin (*collaborative dialogue*; Swain 2000; Ellis 2003, 182) piirteitä.

Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen kohdistui ensisijaisesti sanastoon ja vain hyvin vähäisessä määrin kielioppiin ja ääntämiseen. Myös Ellis (2003, 86–87) ja Skehan (2003, 4) selostavat tutkimuksia, jotka osoittavat, että oppilaiden merkitysneuvottelu kohdentuu pääasiallisesti juuri sanastoon. Peruskoululaisilla ei ollut suurta sanastollisen avun tarvetta tekstisidonnaisen skeeman perustalta tapahtuvassa vaateostosharjoittelussa. Sovellusharjoittelussa he tyytyivät käyttämään kurssin sanastoa, johon he eivät tarvinneet paljoa apua, eivätkä ryhtyneet paljoakaan ottamaan sanastollisia riskejä. Kielioppiin ja ääntämiseen liittyvät ongelmat eivät aiheuttaneet lukiolaisten eikä peruskoululaisten viestintään viestintäkatkoksia ja he ohittivatkin ne useimmiten. Niiden korjaaminen oli pikemminkin satunnaista kuin systemaattista

(ks. Prabhu 1987, 63). On myös huomattava, että oppilailla ei ollut myöskään valmiutta huomata kaikkia kielioppiin ja ääntämiseen liittyviä ongelmia. Oppilaat kiinnittivät paljon enemmän huomiota merkitykseen kuin muotoon. He näyttivät pitävän viestinnällistä suullista harjoittelua ensisijaisesti tilaisuutena puhua ruotsia. Oppilaiden viestinnällinen suullinen harjoittelu asettaa opettajalle haasteita, kuinka suhtautua oppilaiden virheisiin. Tällöin on tärkeä myös muistaa, että puhutulla kielellä on omat norminsa eikä sitä pidä arvioida kirjoitetun kielen normien mukaan.

Oppilaat pyysivät kielellistä apua suoraan tai epäsuorasti. Keskustelukumppani reagoi huomattavasti useammin suoraan kuin epäsuoraan avunpyyntöön. Kielellisen avun pyytäminen ja antaminen toteutui pääasiallisesti puhujalähtöisesti. Oli vähemmän esimerkkejä siitä, että keskustelukumppani auttoi tai korjasi puhujaa ilman, että puhuja osoitti millään tavalla tarvitsevana apua. Tämän voi varovaisesti tulkita vertaisten väliseksi sensitiivisyydeksi auttamisessa (ks. Ohta 2000). Kielellinen apu näyttäisi olevan myös tehokkainta juuri silloin, kun sitä tarjotaan ongelmiin, jotka kanssaopiskelija itse huomaa (ks. Ohta 2000). On myös huomattava, että pyytäessään kielellistä apua oppilaat kääntyivät usein myös opettajan tai opetusharjoittelijan puoleen. Tässä tutkimuksessa kyseenalaistui vertaispalautteen riittävyys erityisesti ääntämisen ja kielen tarkkuuden suhteen. Tarvitaan täten myös ”todellisen” ekspertin apua (ks. Swain & Lapkin 1998). Hyödyllinen opettajan rooli oppilaiden yhteistoiminnallisessa viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa näyttäisi olevan pikemminkin sosiokulttuurisen näkemyksen mukainen mentor kuin konstruktivistisen näkemyksen mukainen fasilitaattori.

Ruotsin kieli ja oppilaan äidinkieli

Oppilaiden ruotsin kielessä oli puhutun kielen piirteitä kuten taukoja, toistoja, uudelleen muotoiluja, korjauksia, täytesanoja ja keskeneräisiä lauseita. Harjoittelun tavoitteita olivat aktiivinen kuuntelu ja puheeseen reagoiminen. Oppilaiden puhetta leimasikin keskustelulle tyypillisinä piirteinä keskustelukumppanin puheen myötäily ja täydentäminen sekä päällekkäispuhuminen. Heidän puheensa ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla muistutti näiltä osin enemmän luonnollista dialogista puhetta kuin ”kirjoitetun tekstin puhumista”, mistä kielenopetusta joskus syytetään.

Oppilailla oli jonkin verran ongelmia ruotsin kielen ääntämisessä. He eivät kuitenkaan turvautuneet useinkaan avun pyytämiseen ja antamiseen koskien ääntämistä, kuten olen edellä todennut. Tämä tutkimus herätti näkemään, että opetuksessa on korostettava enemmän ruotsin kielen ääntämistä ja harjoiteltava sitä.

Oppilaat turvautuivat myös äidinkieleensä orientoituessaan tehtävään ja pyrkiessään luomaan intersubjektiivisuutta eli jaettua perspektiiviä harjoitteluun. He käyttivät äidinkieltään myös kielellisen avun pyytämiseen ja anta-

miseen liittyvissä tilanteissa, jolloin oli kysymys tukemisesta tai kollaboratiivisesta dialogista. Tämä tutkimustulos on yhdensuuntainen esimerkiksi Antónin ja DiCamillan (1999) tutkimuksen kanssa. Sosiokulttuurinen suuntaus tunnustaa äidinkielen käytön merkityksen semioottisena välineenä, joka tukee vieraan kielen käyttöä (van Lier 2000). Vaikka ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun luonnollinen tavoite oli saada oppilaat käyttämään ruotsia viestintään, ei äidinkielen käyttöä tarvitse pitää epäonnistumisena, sillä se oli useimmiten järkevää ja auttavaa. Tämä näkemys on myös viestinnällisen kieltenopetuksen periaatteiden mukainen (esim. Finocchiaro & Brumfit 1983). Myös Viitekehyksen (CEF 2001, 133–134) mukaan kieltenoppija ja -opiskelija voi turvautua useampaan kieleen silloin, kun hän ei selviä yksikielisesti kohdekielellä. On mielenkiintoista, että oppilaat eivät turvautuneet paria repliikkiä lukuun ottamatta lainkaan valta-asemassa olevaan englannin kieleen.

Teemasanasto

Oppilaiden käyttämä teemasanasto ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla vastasi hyvin harjoittelun perustana olevaa teemasanastoa. Harjoittelun tavoitteena oli saada oppilaat käyttämään viestinnässä aihepiirin kannalta keskeistä uutta sanastoa, mikä täten toteutui. Yhteistoiminnallinen harjoittelu asiantuntija- ja kotiryhmävaiheineen mahdollisti myös näiden teemasanojen ja -fraasien moninkertaisen käytön kontekstisidonnaisessa viestinnässä. Harjoittelun perustana olevan keskeisen teemasanaston käyttö toteutui tehokkaimmin peruskoululaisten skeemapohjaisessa harjoittelussa. Tässä tutkimuksessa käytetyt tehtävät mahdollistivat aihepiirin kannalta relevantin teemasanaston runsaan harjoittelun, mikä on Andersonin (esim. 1995, 316–320) mukaan edellytys vieraan kielen oppimiselle, joka edustaa proseduraalista oppimista, tekemällä oppimista (*learning by doing*).

Oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä

Sekä lukiolaiset että peruskoululaiset pitivät kyselylomakevastausten perusteella suurimpana vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa riittämätöntä sanavarastoa. Yhteistoiminnallisen harjoittelun hyvänä puolena he pitivät juuri sitä, että se tuki puhumista ja oli tehokas tapa harjoitella sanastoa. Peruskoululaiset kannattivat skeemapohjaista elaborointiharjoittelua, koska se tuki puhumista ja sanojen oppimista. Myös nämä tulokset antavat vahvistusta asettamalleni tavoitteelle koskien aihepiirin kannalta keskeisen sanaston viestinnällisen harjoittelun tärkeyttä.

Oppilaiden kokemukset ja käsitykset ruotsin kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta ja käytetyistä yhteistoiminnallisista, skeemapohjaisista ja elaborointitehtävistä tukivat tämän tutkimuksen tuloksia koskien oppilaiden

vuorovaikutuksen ja teemasanaston käytön toteutumista harjoittelussa. Oppilaiden vastausten perusteella voi päätellä, että ruotsin kielen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun panostaminen vastasi heidän odotuksiaan ja tarpeitaan. He katsoivat myös yhdensuuntaisesti yhteistoiminnallisten taitojen olevan heille tarpeellisia. Harjoittelun tavoitteena oli ollut luoda kannustava ilmapiiri luokkahuoneeseen, jotta oppilaat rohkaistuisivat käyttämään ruotsin kieltä viestintään ja kokisivat ruotsin kielen puhumisen luonnolliseksi. Oppilaiden kyselylomakevastaukset antoivat vain osittain vahvistusta oletuksilleni opettajana koskien oppilaiden rohkeuden puutetta puhua ruotsia. He olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että rohkeuden puute ei ollut ongelma ruotsin puhumisessa. Oppilaat pitivät ruotsin puhumista myös luonnollisempana kuin olin opettajana ymmärtänyt. Nämä oppilaiden käsitykset tukevatkin harjoittelun analyysituloksia kokonaisuudessaan, joka osoittaa oppilaiden yleensä puhuvan ruotsia vapautuneesti, ilman viestintäarkuutta.

Käytetyistä viestinnällisistä tehtävistä

Kyselylomakevastaukset osoittavat, että oppilaat suosivat yleisesti ottaen yhteistoiminnallista harjoittelua, koska se oli heidän mielestään hyvä tapa harjoitella puhumista. Tätä tukee myös laaja yhteistoiminnallista oppimista koskeva tutkimus (ks. esim. Sharan ja Sahlberg 2002). Peruskoululaiset korostivat lisäksi yhteistoiminnallisen harjoittelun edistävän sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Yhteistoiminnallista harjoittelua myös vastustettiin, mutta syyt siihen hajautuivat.

Käytetyistä tehtävätyypeistä lukiolaiset suosivat eniten avoimempia tehtäviä eli tekstiin liittyvien omien mielipiteiden ja kokemusten esittämistä (*De unga i de vuxnas värld*) ja roolitehtävää (*Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner*). Näissä tehtävätyypeissä lukiolaiset esittivät myös aktiivisesti omia mielipiteitään ja liittivät keskusteluaiheisiin laajasti omaa elämänpiiriään. Tehtävän *'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner'* yhteistoiminnallisten eksperttiryhmiä harjoittelussa pyydettiin ja annettiin myös eniten sanastollista apua. Tätä tutkimustulosta tukee väite, että keskustelu tarjoaa laajemmin mahdollisuuksia kielenkäytölle kuin informaatioaukkotehtävä (ks. Ellis 2003, 86–87). Se, kuinka merkityksellinen aihe on oppilaille, on ilmeisen vaikuttava tekijä, mistä he ryhtyvät keskustelemaan ja minkä aiheen yhteydessä he neuvottelevat merkityksistä (ks. Ellis 2003, 91–92). Hauskanpitoa, joka kohdentui tehtävän sisältöön, esiintyi sen sijaan tasaisesti kaikkien kolmen tehtävätyypin kesken eli mukana oli myös tehtävä, jossa oppilaat kertoivat tapahtumasta tekstiä referoiden (*Hösten*). Teemasanaston käytön osalta voi todeta, että lukiolaisten suosimassa tehtävätyypissä *'De unga i de vuxnas värld'* toteutui myös aihepiirin kannalta relevantin sanaston käyttö hyvin. Roolitehtävässä *'Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner'* relevantin teemasanaston käytössä näkyi ilmeisenä yh-

teistoiminnallisen työskentelyn etu. Teemasanan määrä lisääntyi yleisesti oppilaiden edessä eksperttivaiheen harjoittelusta kotiryhmävaiheeseen.

Peruskoululaiset esittivät sekä hyviä että huonoja puolia, hyvien puolien ollessa voittopuolisia, koskien skeemapohjaista elaborointitehtävää 'Pä varuhuset' roolitehtävänä. Tehtävässä 'Pä varuhuset' toteutui relevantin teemasanan käyttö erittäin hyvin. Tämä koski sekä oppikirjan kappaleen tekstisidonnaista että soveltavaa skeemapohjaista elaborointiharjoittelua. Kyselylomakkeen vastaukset osoittivat, että peruskoululaiset pitivätkin skeemapohjaisen elaborointiharjoittelun hyvänä puolena erityisesti sitä, että se tuki puhumista ja sanojen oppimista.

Lopuksi

Tutkimustulokset osoittavat, että ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla toteutui oppilaiden sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteistoiminta sekä vuorovaikutteinen viestintä. Tämän mahdollisti yhteistoiminnallisten pari- ja pienryhmien kaikkien jäsenten yhteistyö. Ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa toteutui harjoitteluajan lähes optimaalinen käyttö pääsääntöisesti ruotsin kielellä puhumiseen vuorovaikutteiseen viestintään osallistumalla. Harjoittelukonteksti näytti tarjoavan oppilaille sosiaalisia ja kielellisiä affordansseja, tarjoumia, jotka aktiiviset ja paneutuneet oppilaat havaitsivat ja hyödynsivät mahdollisuuksina sosiaaliseen ja verbaaliseen vuorovaikutukseen (ks. van Lier 2000). Oppilaat näyttivät määrittelevän tehtävät tasapainoisesti sekä sosiaalisen että kognitiivisen vuorovaikutuksen tasolla eivätkä esimerkiksi käyttäneet harjoitteluun annettua aikaa yksityiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen tai häirintään. Yhtenä selityksenä heidän tehtävän suunnitelman mukaiselle toiminnalleen voi pitää heidän suhteellisen hyvää kielellistä osaamistasoaan (vrt. Roebuck 2000, 84–94). Viestinnällinen harjoittelu opettajan suunnitelmalla ja oppilaiden toimintana näyttivät täten pitkälti vastaavan toisiaan.

Tutkimustulokset ovat aina kontekstisidonnaisia. Harjoitteluun vaikuttivat luonnollisesti hyvin monet harjoittelukontekstiin, tehtäviin ja oppilaisiin liittyvät tekijät. Sosiokulttuurisen suuntauksen piirissä tehty tutkimus osoittaa, että tehtävän suunnitelma ei määrää tehtävän suoritusta. Tehtävä suunnitelmalla ja toimintana eivät ole välttämättä yhteneväisiä. Tehtävän suoritukseen vaikuttavat yksilölliset tekijät, kuten oppilaiden sosiokulttuurinen historia, heidän tietonsa ja taitonsa, tavoitteensa, motivaationsa, paneutumisensa tehtävään sekä toistensa tukeminen tehtävän suorituksessa (ks. Swain & Lapkin 1998; Ohta 2000; Roebuck 2000). Yksi tärkeä tekijä, joka vaikutti tämän tutkimuksen tuloksiin, on myös esimerkiksi se, että oppilaita oli ohjattu systemaattisesti sekä viestinnälliseen että yhteistoiminnalliseen suulliseen har-

joitteluun. Kun oppilaat tiesivät, mikä oli viestinnällisen suullisen harjoittelun tavoite ja mitä heiltä odotettiin harjoittelun aikana, se edisti todennäköisesti heidän yhteistoimintaa ja osallistumista vuorovaikutteiseen viestintään (vrt. Sharan & Sahlberg 2002, 390). Merkittävää on, että oppilaat harjoittelivat ruotsin kielen suullista viestintää vapautuneesti ja kielellistä apua kysyen ja antaen, mikä kertoo yhteistoiminnallisten periaatteiden toteutumisesta.

9 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella kahdesta traditiosta. Ensimmäinen tarkastelutapa nousee kvantitatiivisen tutkimuksen traditiosta, jossa luotettavuuden tarkastelun keskiössä ovat validiteetti (validius) ja reliabiliteetti (reliaabelius). Näiden käsitteiden käyttöä kvalitatiivisessa tutkimuksessa rasittaa niiden tausta, positivistinen tutkimus, joka kytkettyyn totuuden korrespondenssiteoriaan (jokin on totta, jos vastaa todellisuutta) ja ennakko-oletukseen yhdestä absoluuttisesta totuudesta ja joka tavoittelee objektiivista tietoa.

Kvalitatiivisen tutkimusotteen voimistuessa kasvatustieteissä 1980-luvun jälkipuoliskolta alkaen on esille noussut toinen luotettavuuden tarkastelutapa, joka korostaa tiedon subjektiivisuutta ja pragmaattista totuusteoriaa (jokin on totta, jos se on hyödyllistä) ja konsensukseen perustuvaa totuusteoriaa (totta, jos siitä on yhteisymmärrys). (ks. Bryman 2001, 272; Tuomi & Sarajärvi 2002, 132–134.) Tämä tarkastelutapa arvioi tutkimuksen luotettavuutta naturalistisin kriteerein, kuten esimerkiksi tutkimuksen ymmärtämisenä (*understanding*, Wolcott 1990) tai käyttökelpoisuutena (*usefulness*, LeCompte & Preissle 1993, 330). Lincoln ja Guba (1985, 294–301) puhuvat tutkimuksen luotettavuudesta (*trustworthiness*), joka viittaa tutkimuksen totuusarvoon (*truth value*), sovellettavuuteen, pysyvyyteen ja neutraaliuteen. Luotettavuuden arvioinnin kriteereinä ovat tällöin tutkimuksen uskottavuus (*credibility*), siirrettävyys (*transferability*), varmuus (*dependability*) ja vahvistettavuus (*confirmability*). Luotettavuuden (*trustworthiness*) rinnalla toisena pääkriteerinä on autenttisuus (*authenticity*), joka on liitetty lähinnä toimintatutkimukseen (ks. myös Bryman 2001, 274; Creswell 2003, 196). Kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei kuitenkaan edelleenkään löydy yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista, joten Syrjälän (1994, 49) kritiikki pätee edelleen.

Usein metodikirjoissa esitetään (esim. Syrjäläinen 1994, 100; LeCompte & Preissle 1993, 323–356; Bryman 2001, 270–275), että kvalitatiivista tutkimusta voidaan arvioida kummankin tarkastelutavan terminologiaa käyttäen. Lincolnin ja Guban (1985) käsitteillä on vastineensa kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteistössä: uskottavuus/sisäinen validiteetti; siirrettävyys/ulkoinen validiteetti; varmuus/ reliabiliteetti; vahvistettavuus/objektiivisuus. Tässä tutkimuksessa käytän Lincolnin ja Guban naturalistisia käsitteitä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus keskittyen uskottavuuteen. Viittaan tarvittaessa niiden rinnalla myös validiteettiin ja reliabiliteettiin niiden kvalitatiiviseen tutkimukseen sovelletussa metaforisessa merkityksessä (LeCompte & Preissle 1993, 330–331). Tämä ratkaisu saa tukea LeCompten ja Preisslen (1993, 324) ajattelusta, jonka mukaan nämä ovat yhtäläisiä vaikka niillä

on eri leima. Seuraavassa esitän, mitä tein tämän tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi.

Tutkimuksen uskottavuus

Uskottavuus (*credibility*) viittaa tutkimustulosten mahdollisuuteen vastata kompleksista sosiaalista todellisuutta (Lincoln & Guba 1985, 296; Bryman 2001, 272). Uskottavuudessa kysytään, ovatko tutkijan ja tutkittavien tulkinnot yhteneväisiä (Eskola & Suoranta 2000, 211). Uskottavuudelle rinnakkainen käsite on sisäinen validiteetti, joka etnografisessa tutkimuksessa viittaa siihen, observeiko tutkija sitä, mitä hän ajattelee observeivansa ja missä laajuudessa observoinnit edustavat autenttista todellisuutta (LeCompte & Preissle 1993, 323, 331, 341–342).

Tutkimuksen luotettavuuden/uskottavuuden osoittaminen liittyy tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin (Creswell (2003, 196). Kun arvioidaan kvalitatiivisen tutkimuksen suorittamisen luotettavuutta/uskottavuutta nousevat aineiston keruun ja analyysin menetelmät keskeisiksi (ks. LeCompte & Preissle 1993, 342). On esitetty monenlaisia laadun standardeja ja toimenpiteitä osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta/uskottavuutta koskien aineiston keruuta ja analyysiä (ks. Creswell 1998, 193–194, 197). Yksi tärkeä toimenpide, ja Grönforsin (1982, 178) mukaan ainut tapa osoittaa tutkimuksen luotettavuus, on kuvata tutkimuksen eri vaiheet selkeästi ja tarkasti ja tuoda esille kaikki aineiston keräämiseen, analysoimiseen ja tulkitsemiseen vaikuttaneet tekijät. Luvuissa 7.2.1–7.2.4 olen kuvannut yksityiskohtaisesti tutkimuskontekstin ja kohderyhmän ja sen piirteet. Luvuissa 7.3.1 ja 7.3.2 olen selvittänyt seikkaperäisesti, kuinka olen käyttänyt tutkimusmenetelmiä ja mitä erityispiirteitä ja ongelmia niihin on liittynyt. Tarkalla raportoinnilla tarjoan lukijalle perustan arvioida tutkimukseni luotettavuuden/uskottavuuden, tutkimuksen suorittamisen johdonmukaisuuden ja tulosten neutraaliuden. On kuitenkin selvää, että vaikka tutkimusraportissa pyritään kertomaan tutkimuksen koko kulku, tutkijan on mahdollista raportoida vain katsauksia siitä (ks. LeCompte & Preissle 1993, 317). Tutkimuksen uskottavuuden arvioimiseksi tarkastelen seuraavaksi muutamia tutkimuksen kulkuun liittyviä seikkoja.

Tutkimusaineiston uskottavuus

Oppilaiden suullisen harjoittelun naturalistisessa luokahuonekontekstissa audiotallennettu aineisto vastaa todistettavasti tapahtunutta harjoittelua kokonaisuudessaan. Audiotallenteilta teknisistä tai inhimillisistä syistä puuttumaan jääneet harjoitteluvaiheet (ks. luku 7.3.1) olivat vähäisiä suhteutettuna aineiston kokonaisuuteen eivätkä täten horjuttaneet aineiston uskottavuutta. Videoitu harjoittelu kertoisi harjoittelusta luonnollisesti enemmän mahdollistaen myös esimerkiksi extralingvististen piirteiden huomioimisen viestinnäs-

sä, mutta vaatisi jokaiseen yhteistoiminnalliseen ryhmään oman videokameran ja lisäksi vielä hyvän mikrofonin. Tämä ei ollut mahdollista toteuttaa tässä tutkimuksessa. Voisi kysyä, olisivatko ilmeiden ja eleiden mukaan ottaminen analyysiin tuonut jotakin olennaista tähän tutkimukseen. Voisi myös epäillä, että harjoittelun audiotallentaminen häiritsi oppilaiden puhumista (*observer effect*; ks. Creswell 1998, 197) ja voisi kysyä, vastasiko audiotallennettu harjoittelu tällöin luonnollista harjoittelutilannetta luokassa. Tämän tutkimuksen oppilaat olivat kuitenkin tottuneet, että heidän suullista harjoitteluaan ja suullisia esityksiään audiotallennettiin tai videoitiin aika ajoin eikä se näyttänyt yleisesti ottaen heitä häiritsevän pikemminkin se innoisti heitä. Tämän osoittavat myös tämän tutkimuksen tulokset. En myöskään kertonut oppilaille etukäteen, mitkä harjoittelukerrat tulisivat mukaan tutkimukseen. Mahdollista kuitenkin on, että mukana oli oppilaita, jotka ahdistuivat nauhoittamisesta, mikä ei kuitenkaan ilmennyt koko aineistossa kuin parina viittauksena kasettinauhuriin.

Litteroin audionauhoitettua aineistoa sanatarkasti mutta en merkinnyt tarkkoja taukojen pituuksia ja merkitsin painotukset vain silloin, kun ne olivat kontekstin kannalta merkittäviä. Ongelmana oli kuulla joitakin kohtia, koska oli taustahälinää tai oppilaat puhuivat hiljaa tai liian kaukana mikrofonista. On selvää, että litteroitu teksti ei vastaa täysin puhetta, mutta tässä tutkimuksessa se oli riittävä aineisto kertomaan, kuinka suullinen harjoittelu toteutui. Katson pitkään opettajakokemukseeni sekä harjoittelukontekstin ja oppilaiden tuntemiseen perustaen, että tutkimukseen mukaan tullut harjoittelu edusti oppilaideni tavanomaista suullista harjoittelua.

Lisäaineistoa keräsin kyselylomakkeella. Laadin kyselylomakkeen pikemminkin omaa opetustaan refleктоivana opettajana kuin tutkijana. Laadin kyselylomakkeen samantyyppiseksi kuin mihin oppilaani olivat tottuneet kurssipalautetta antaessaan ja itsearviointia suorittaessaan. Se sisälsi sekä väittämiä että avokysymyksiä, jotka kohdentuivat teemoittain ryhmiteltyinä suoraan haluttuun tietoon. Näin tavoitin olennaisen harjoittelusta, mikä vahvistaa kyselylomakkeen uskottavuutta. Yritin laatia väittämät ja kysymykset niin, etteivät ne johdattele vastauksia (ks. Spindler & Spindler 1987, 18). Kyselylomake ei vastannut kuitenkaan kaikilta osin niihin vaatimuksiin, joita metodikirjallisuudessa (esim. Cohen & Manion 1989) esitetään esimerkiksi koskien kyselylomakkeen laajuutta ja käänteisiä väittämiä. Vastaukset osoittivat kuitenkin, että kyselylomake tuotti kaivatun aineiston, vaikka uskottavuutta horjuttaa se, että kaksi peruskoululaista ($n = 12$) ja kaksi lukiolaista 2 ($n = 9$) jättivät vastaamatta avokysymyksiin. Vielä on huomattava, että tein kyselyn kummallekin oppilasryhmälle yli vuosi sen harjoittelun jälkeen, joka on mukana tässä tutkimuksessa. Mutta koska oppilaat harjoittelivat samalla tavalla koko tämän ajan, en näe siinä ongelmaa. Ongelmana on sen sijaan tutkittavien vähäinen määrä. Vaikka haastattelu olisi antanut täsmällisempää ja laajempaa tietoa, palveli kyselylomake tätä tutkimusta paremmin, koska se

oli helppo toteuttaa oppitunnilla ja koska hain vain täydentävää näkökulmaa harjoitteluun. Kyselylomake olisi kuitenkin voinut olla taitavammin laadittu, monipuolisempi, laajempi ja paremmin kytketty tutkimuskysymyksiin, jolloin se olisi palvellut tutkimustani tehokkaammin.

Kyselylomakevastaukset tuovat oppilaiden näkökulman harjoitteluun ja lisäävät osaltaan tulkintani uskottavuutta heidän harjoittelustaan. Kyselylomakevastausten tulisi vastata oppilaiden todellisia kokemuksia ja käsityksiä ollakseen uskottavaa tutkimusaineistoa. Niiden uskottavuutta arvioitaessa, on muistettava, että ne kertovat myös siitä, mitä oppilaat kyseisessä tilanteessa tulivat ajatelleeksi ja mitä he katsoivat kohtuulliseksi ja toivottavaksi kirjoittaa (ks. Säljö 2000, 115). Joistakin vastauksista näkyi, että oppilaat saattoivat olla esimerkiksi väsyneitä tai epämotivoituneita ja vastata huolimattomasti ja paneutumatta. Sekä litteroitu harjoitteluaineisto että kyselylomakkeen vastaukset tukivat toisiaan, minkä katson puhuvan niiden uskottavuuden puolesta.

Yhtenä tutkimusaineistoni uskottavuutta uhkaavana vaarana voisi olla se, että oppilaat näyttäytyivät opettajalleen parempina kuin olivatkaan tai halusivat miellyttää opettajaa toimimalla ja vastaamalla siten, kuin ajattelivat opettajan toivovan (ks. Cohen & Manion 1989, 319; LeCompte & Preissle 1993, 344). Tällainen asenne ei kuitenkaan ollut tyypillistä oppilailteni kuten ei yleensäkään nykyajan nuorille enkä huomannut aineiston keruutilanteissa mitään tämänsuuntaista vaan ne olivat tavallisia harjoittelutilanteita muiden joukossa. On myös otettava huomioon se mahdollisuus, että oppilaat voisivat pätemisyritysten sijaan haluta alisuoriutua suullisissa harjoittelutilanteissa.

Aineiston kerääminen monin eri tavoin mahdollistaa triangulaation, jota pidetään keskeisenä keinona lisätä kvalitatiivisen tutkimuksen, niin etnografisen kuin tapaustutkimuksenkin, uskottavuutta (ks. esim. Syrjäläinen 1994, 101; Creswell 1998, 202, 213). Triangulaatiota voidaan käyttää tutkimuksen totuuden ongelmaan ja myös tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseen. Triangulaatio voi liittyä esimerkiksi tutkimusaineistoon tai se voi olla metodinen (Denzin 1978). (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Myös tässä tutkimuksessa voi katsoa triangulaation toteutuneen tutkimusaineistoon liittyvänä seuraavissa muodoissa: osallistuva observointi, kyselylomake sekä opettajan kokemus ja tutkimuskohteen tunteminen. Näin pystyin tutkijana muodostamaan monipuolisen kuvan oppilaiden suullisesta harjoittelusta. Lincolnin ja Guban (1985) näkemykseen tukeutuen esitän, että tutkimukseni on luotettava, sillä tutkimustilanteeseen liittyi monien todellisuuksien tasapainoinen edustus.

Tutkimusaineistoni on dokumentoituna harjoittelun audiotallenteina ja litteroituna versiona sekä kirjallisina dokumentteina (ks. liitteet 6–22). Audiotallenteet ja niiden litteroinnit ovat tutkijalla. Nämä dokumentit varmentavat osaltaan tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimukseni uskottavuutta horjuttavaksi voisi katsoa sen, että tutkimusaineistoni on suhteellisen pieni, mutta toi-

saalta voi kysyä, olisiko aineiston lisäämisellä saavutettu olennaisesti enemmän.

Tämän etnografisia piirteitä omaavan tapaustutkimuksen aineiston keruu vastaa niitä laadun standardeja, joita on esitetty etnografiselle tutkimukselle. Olin opettajana ja tutkijana läsnä aineiston keruutilanteissa, keräsin aineiston systemaattisesti, observoinnit olivat kontekstuaalisia, osallistuvan observoinnin ja kyselylomakkeen avulla oppilaiden ääni tuli kuuluviin ja eksplikoin sen, mikä oli oppilaille implisiittistä (ks. Spindler & Spindler 1987, 18, 20).

Aineiston analyysin uskottavuus

Suoritin audiotallennetun aineistoni luokittelun aineistolähtöisesti. Kategorioiden muodostaminen tapahtui aineistolähtöisesti tutkimuskysymysten ja oman ymmärryksen ohjaamana. Käsittelin erikseen sisällöt koskien tehtävän suorituksesta neuvottelua ja tehtävän sisällöstä neuvottelua. Suoritin aineiston analyysin yksin, jolloin on kysyttävä, kuinka uskottavaa se oli. Aineiston luokittelun uskottavuutta olisin voinut koetella käyttämällä rinnakkaisluokittelijaa (*peer debriefing*). Rinnakkaisluokittelijaa olisin voinut käyttää esimerkiksi teksteistä valitsemani teemasanan arvioimiseen. Luovuin kuitenkin ajatuksesta käyttää toista luokittelijaa, koska käytin analyysissäni aineistolähtöisen etnografisen sisällön analyysin keinoja ja olisi ollut vaikea saada toinen luokittelija niin monivaiheiseen ja aikaa vievään prosessiin sisälle. Varmistin analyysin uskottavuutta suorittamalla audiotallennetun aineiston luokittelun useaan kertaan eikä luokittelu olennaisesti muuttunut. Luokittelun uskottavuutta lisää se, että se tapahtui pitkällä aikavälillä. Yritin varmistaa, että kuhunkin analyysiluokkaan kuulumisen kriteerit pysyivät samoina. Luokittelun uskottavuuden arvioimista auttaa osaltaan liitteinä olevat havaintomatriisit (liitteet 8–18). Laajat lainaukset auttavat arvioimaan, onko lainaukset luokiteltu uskottavasti eli osoittavatko ne nimettyä seikkaa. Analyysin uskottavuutta vahvistaa lisäksi se, että omaa työtäni tutkivana opettajana minulla on vankka käytäntöön perustuva tieto ja kokemus tutkittavasta ilmiöstä, viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta.

Kvalitatiivisen aineiston analyysiprosessiin sisältyy aina paljon tutkijan tulkintaa. Tässä tutkimuksessa jotkin vuoropuhelutilanteet voitaisiin luokitella useampiin kategorioihin. Ongelmallisimpana pidin oppilaiden 'tehtävään kuulumattoman' puheen luokittelua, sillä sen määrittelemineen on hyvin kontekstisidonnaista ja riippuu suuresti tutkijan subjektiivisesta tulkinnasta ja hänen käsityksestään vieraan kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta. Myös epäsuoran sanastollisen avunpyynnön määrittely oli joissakin tapauksissa vaikeaa. Analyysin uskottavuuden arvioimisen tekee ongelmalliseksi se, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa koodata kunkin tutkijan aineistoa, kuten Bryman (2001, 399) toteaa. Analyysini on yksi mahdollinen teoreettisesti perusteltu tapa kuvata aineistoa (ks. Eskola & Suoranta 2000, 214).

Tulosten ja niiden tulkintojen uskottavuus

Väärät tulkinnat ja johtopäätökset sekä tutkijan vaikutukset ovat tutkimuksen uskottavuuden pahimpia uhkia (ks. Syrjäläinen 1994, 101). Tämän tutkimuksen tulosten uskottavuutta olen varmistanut seuraavilla strategioilla (ks. Creswell 2003, 196). Aineistoni koostuu eri informaatiolähteistä (triangulaatio) ja edustaa täten tutkittavaa ilmiötä, oppilaiden ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua, monipuolisesti. Esitän tutkimustulosten yhteydessä myös negatiivisia (esim. ääntämiseen kohdentuvan avun pyytämisen ja auttamisen puuttuminen), ristiriitaisia (esim. äidinkielen käyttö) ja yllättäviä (esim. hauskanpito) tuloksia, mikä kertoo elävästä harjoittelusta luokkahuoneessa ja sen eri perspektiiveistä ja siitä, että olen tutkijana nähnyt jotakin, jota en opettajana ollut ymmärtänyt (ks. myös LeCompte & Preissle 1993, 318).

Tämän tutkimuksen tulosten uskottavuutta vahvistaa lisäksi se, että olin vuorovaikutuksessa tutkittavien oppilaiden kanssa pitkän ajanjakson, minkä yleisesti katsotaan lisäävän tutkimuksen arvoa (ks. Grönfors 1982, 177; Lincoln ja Guba 1985, 300; Creswell 1998, 196–201). Etnografisessa tutkimuksessa subjektiivisuus, tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutus, on tutkimuksen voima (Syrjäläinen 1994, 102). Toisaalta tutkijan ja tutkittavien läheiseen suhteeseen liittyy tutkimuksen tuloksien ja niiden tulkintojen uskottavuutta horjuttavia uhkia. Tässä tutkimuksessa tällaisena uhkana voisi olla tutkija-opettajan liiallinen samaistuminen oppilaisiinsa (ks. esim. Syrjäläinen 1994, 77; Bryman 2001, 282). Uhkana saattaisi myös olla tutkija-opettajan vaikeus nähdä lähelle ja kyseenalaistaa tuttua. Pitkäkestoinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa tarjosi kuitenkin tilaisuuden jatkuvaan aineiston analyysiin ja vertailuun säätää rakenteita, mikä lisäsi uskottavuutta muodostamieni kategorioiden ja osallistujien realiteettien yhteensopivuuden (ks. LeCompte & Preissle 1993, 342). Pitkä opettajakokemukseni ja jatkuva observointi luokkahuoneessa mahdollistivat viestinnällisen suullisen harjoittelun syvällisen ymmärtämisen ja tutkimustulosten tulkinnan. Minulla oli mahdollisuus tulkita harjoittelua oppilaiden näkökulmasta. Käyttäytymisen näkeminen ”natiivin näkökulmasta” on Spindlerin ja Spindlerin (1987, 20) mukaan tärkein vaatimus etnografiselle lähestymistavalle.

Tutkimustulosten uskottavuutta vahvistaa lisäksi tiheä kuvaus (*thick description*, Geertz 1973) eli oppilaiden viestinnällisen suullisen harjoittelun monikerroksinen, rikas ja kontekstisidonnainen kuvaus ja sen tulkinta, mikä auttaa lukijaa pääsemään ”sisälle” tähän harjoitteluun ja jakamaan tutkijan kokemukset. Osan tästä tiheästä kuvauksesta muodostavat runsaat sitaatit oppilaiden puheesta, jotka mahdollistavat lukijan arvioida tulkintojen uskottavuutta (ks. myös Eskola & Suoranta 2000, 180; Bryman 2001, 472).

Tässä tutkimuksessa olin tutkijana tutkimukseni keskeinen tutkimusväline, joten tutkimustuloksia ja tulkintoja on tarkasteltava subjektiivisista lähtökohdista (ks. Grönfors 1982, 177; Eskola & Suoranta 2000, 210) ja konteks-

tuaalisina (Bryman 2001, 473). Eli kuten Cazden (1986, 435) toteaa, se mitä näkee, riippuu siitä kuinka katsoo. Opettajana oman työni tutkijana tunsin hyvin tutkimuskohteeni, mikä vaikutti luonnollisesti tulkintoihini. Minulla oli rikasta kontekstuaalista tietoa sekä kokemuksen tuomaa vertailupohjaa suullisen kielitaidon harjoittelusta, joten saatoin tulkita tuloksia laajemmin harjoittelukontekstiin liittyneenä. Tulkintani taustalla vaikutti historiani, opettajakokemukseni, arvoni, ennakkoasenteeni, oletukseni, tietoni ja taitoni (ks. esim. Anderson & Burns 1989, 15). Tutkijan lähtökohtaolettamusten, orientaation ja tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen selvittäminen on tärkeä toimenpide lisätä tutkimustulosten ja niiden tulkintojen uskottavuutta (esim. Creswell 2003, 181–184). Tämän selvityksen olen tehnyt luvussa 7.2.1.

Tutkimuksen siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus

Siirrettävyys (*transferability*) viittaa siihen, kuinka tutkimustulokset ovat siirrettävissä toisiin konteksteihin tai samaan kontekstiin eri aikoina (Lincoln & Guba 1985, 316). Siirrettävyys on samansuuntainen käsite kuin ulkoinen validiteetti (Bryman 2001, 272), joka kvalitatiiviseen tutkimukseen sovellettussa merkityksessään tarkoittaa sitä, miten tutkimuksen komponentit (analyysiyksiköt, luodut käsitteet, tutkittavien piirteet ja puitteet) on kuvattu ja määritelty, jotta toiset tutkijat voivat käyttää tuloksia vertailuun samoihin asioihin kohdistuvien tutkimusten kanssa (LeCompte & Preissle 1993, 323, 350). Tämän tutkimuksen tarkka ja seikkaperäinen raportointi ja tiheä kuvaus mahdollistavat lukijan arvioida tutkimuksen siirrettävyyttä (ks. Creswell 1998, 203; Bryman 2001, 272). Yleistettävyys ei kuitenkaan kuulu kvalitatiivisen tutkimuksen luonteeseen eikä tavoitteisiin (ks. esim. LeCompte & Preissle 1993, 66). Kvalitatiivinen tutkimus on prosessiluonteista, kontekstisidonnaista ja ainutkertaista eivätkä tutkimustulokset ole yleistettävissä muihin konteksteihin, mikä koskee myös tätä tutkimusta. Tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää, mutta tätä tutkimusta voidaan pitää mallina vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa ja sen tutkimuksessa. Lopullinen arviointi tämän tutkimuksen sovellettavuudesta ja käyttöarvosta jää lukijalle.

Varmuus (*dependability*) on rinnakkainen käsite reliabiliteetille (Bryman 2001, 272). Reliabiliteetti viittaa siihen laajuuteen, jolla tutkimus voidaan toistaa. Useimmat kvalitatiiviset asetelmat eivät ole kuitenkaan toistettavissa, koska ainutlaatuisia tilanteita ei voida rakentaa uudelleen. (LeCompte & Preissle 1993, 331–332; Syrjäläinen 1994, 101.) Tutkimukseni varmuuden arviointia auttavat aineiston keruun ja analyysin menetelmien sekä tutkimuskontekstin tarkka kuvaus, audiotallennettu aineisto, suorat lainaukset ja tiheä kuvaus (ks. LeCompte & Preissle 1993, 334–340).

Vahvistettavuus (*confirmability*) on rinnakkainen käsite kvantitatiivisen tutkimustradition käsitteelle objektiivisuus (Bryman 2001, 272). Tutkimukseni on kvalitatiivisen tutkimuksen luonteen mukaisesti subjektiivista. Olen

kuitenkin yrittänyt lisätä tutkimukseni vahvistettavuutta seikkaperäisellä tutkimusraportillani ja selvittämällä rooliani, ennakko-oletuksiani ja käsityksiäni opettajana ja tutkijana (esim. luku 7.2.1), mikä mahdollistaa lukijan arvioida, tukeeko tutkimukseni esittämiäni tutkimustuloksia ja niiden tulkin-toja.

Tutkimuksen eettisiin kysymyksiin kuuluu tutkittavien yksityisyyden suo-jaaminen. Tutkimuksessa käytetään oppilaista kirjainkoodia. Aineiston käyt-töön oli oppilaiden lupa.

10 Pohdinta

Suullisesta kielitaidosta, viestinnällisestä kieltenopetuksesta ja vieraan kielen viestinnällisestä suullisesta harjoittelusta on puhuttu maassamme jo pitkään. Suullisen kielitaidon merkitys on kestänyt nämä vuodet ja on entistä keskeisempää kieltenopetuksessa. Tässä tutkimuksessa olen keskittynyt tähän kielididaktiikan alueeseen ja kysynyt, mitä viestinnällinen suullinen harjoittelu tarkoittaa ja miten se toteutuu luokkahuoneessa yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla.

Menetelmällistä pohdintaa

Oppilaiden ruotsin kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun tutkiminen naturalistisessa luokkahuonekontekstissa, jossa opettajana toimin työni tutkijana, oli monivaiheinen, syklinen prosessi. Tutkimusmenetelmällisenä ratkaisuna etnografisia piirteitä omaava tapaustutkimus, jota voi myös luonnehtia mikroetnografiaksi, etnografiseksi luokkahuonetutkimukseksi, oli luonteva ja toimivaksi osoittautunut valinta, kun tavoitteena oli saada syvempää ymmärrystä ja tietoa siitä, miten oppilaiden harjoittelu itse asiassa toteutui, mitä siinä tapahtui. Mikroetnografia tarjosi käyttökelpoisen tavan tutkia oppilaiden verbaalista ja sosiaalista vuorovaikutusta naturalistisessa luokkahuonekontekstissa ja sen kulttuuriin sidottuna harjoittelun audiotallenteita käyttäen. Etnografinen ote sallii tapaustutkimukseen laajemman aikaperspektiivin. Ruotsin kielen opetuksen ja oppilaiden opiskelun, harjoittelun ja oppimisen reflektointi yksin, kollegojen, oppilaiden ja opetusharjoittelijoiden kanssa, mitä tapahtui pitkällä aikavälillä ennen varsinaista tutkimusta, osoittautui jo eräänlaiseksi esitutkimukseksi. Tämän reflektoinnin tuoma esiymmärrys ohjasi osaltaan tutkimuskysymysten muotoilua sekä aineiston analyysiä ja tulointaa.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset³⁰ ja kielididaktista pohdintaa

Tässä tutkimuksessa oppilaat osoittautuivat yleisesti ottaen aktiivisiksi paneutumisessaan harjoitteluun tarkasteltuna tehtävän suorituksesta ja tehtävän sisällöstä neuvotteluna. Paneutumisena ja mielenkiinnon osoittamisena harjoitteluun pidän esimerkiksi sitä, että oppilaat suuntasivat eksplisiittisesti yhteistä huomiota harjoitteluun ja tehtävän suorittamiseen. Mielenkiinnon osoittamisena harjoitteluun pidän myös sitä, että lukiolaiset liittivät keskusteluaiheen omaan elämänpiiriinsä, mikä oli kuitenkin selvästi tehtäväkohtaista.

³⁰ Yksityiskohtaisempi yhteenveto tutkimustuloksista ja niiden kytkeä teoriaperustaan luvussa 8.5.

Oppilaat käyttivät annetun ajan tehtävän mukaiseen harjoitteluun eivätkä ryhtyneet yksityisiin keskusteluihin joitakin yksittäisiä repliikkejä lukuun ottamatta. Myös oppilaiden tehtävään liittyvää hauskanpitoa pidän osoituksena paneutumisesta harjoitteluun tai jopa osoituksena siitä, että oppilaat unohtivat harjoittelevansa ruotsin kieltä luokkahuoneessa. Näiden tulosten valossa kyseenalaistuu usein kuultu väite siitä, että oppilaat eivät toimi annettujen ohjeiden mukaan ilman opettajan kontrollia tai että luokkahuonetehtävät eivät ole oppilaille merkityksellisiä. On kysyttävä, miten paljon näihin tuloksiin vaikutti se, että oppilaita oli systemaattisesti ohjattu yhteistoiminnalliseen työskentelyyn tai se, että näitä harjoittelumuotoja käytettiin systemaattisesti tai se, että harjoittelua reflektoitii systemaattisesti oppilaiden kanssa. On myös kysyttävä, mitä ominaisuuksia viestinnälliseltä tehtävältä vaaditaan, jotta se on oppilaan elämänpiirin kannalta merkityksellinen.

Oppilaiden vuorovaikutteisen viestinnän osalta tutkimus osoitti, että lukiolaisten harjoittelussa oli tyypillistä puheen yhteinen rakentaminen, mikä vei keskustelua eteenpäin. He reagoivat myös aktiivisesti toistensa puheeseen ja myötäilivät toisiaan osoittaen näin aktiivista kuuntelua. Heidän viestintäänsä luonnehtivat dialogisen puheen piirteet. Sekä peruskoululaisten että lukiolaisten harjoittelussa oli keskeisenä piirteenä kielellisen avun pyytäminen ja antaminen, missä kiteytyi yhteistoiminnallisen oppimisen periaate ja heijasti merkitysneuvottelun, tukemisen (*scaffolding*) ja vuorovaikutteisen tukemisen eli kollaboratiivisen dialogin piirteitä. On huomattava, että kielellisen avun pyytäminen ja antaminen kohdistui ensisijaisesti sanastoon ja vain hyvin vähän kielioppiin ja ääntämiseen, vaikka niissä ilmeni useinkin korjaamista. Oliko niin, että viestinnällinen suullinen harjoittelu tarkoitti oppilaille ensisijaisesti sanastollista harjoittelua ja harjoittelua, jossa fokus on viestinnän sisällössä ja keskustelun etenemisessä ja että he tästä syystä ohittivat kielioppiin ja ääntämiseen liittyvät ongelmat, jotka eivät aiheuttaneet viestintäkatkoksia? Tällöinhän olisi pitkälti kysymys viestinnällisen harjoittelun yhden painotusalueen toteutumisesta. On kuitenkin oletettavaa, että useissa tapauksissa oppilaat ohittivat kieliopilliset ja ääntämiseen liittyvät ongelmat siksi, etteivät he havainneet niitä tai heillä ei ollut riittävästi kielellisiä valmiuksia tarttua niihin. On ilmeistä, että opettajan rooli, mentorina pikemmin kuin fasilitaattorina, on erityisen tärkeä oppilaiden yhteistoiminnallisessa suullisessa harjoittelussa.

Tutkimus osoitti lisäksi, että oppilaat puhuivat harjoittellessaan enimmäkseen ruotsia. Oppilaat käyttivät joskus kuitenkin myös äidinkieltään (suomea) silloin, kun he neuvottelivat merkityksistä tai tehtävän suorituksesta, jolloin oli kysymys tehtävään orientoitumisesta ja jaetun perspektiivin löytämisestä harjoitteluun. He käyttivät äidinkieltään usein myös kielellisen avun pyytämässä ja antamisessa. Tulos on yhdenmukainen sosiokulttuurisen suuntauksen piirissä tehtyjen tutkimusten kanssa (esim. Antón & DiCamilla 1999). Tämä herättää kysymyksen siitä, miten suhtautua äidinkielen tai jonkun

muun vieraan kielen kuin tavoitekielen käyttöön. Äidinkielellä näyttää olevan keskeinen funktio tukea tehtävän suorittamista ja viestintään liittyvien ongelmien ratkaisemista.

Oppilaiden käyttämä teemasanasto, aihepiirin kannalta keskeinen sanasto, vastasi hyvin harjoittelun perustana olevaa teemasanastoa. Yhteistoiminnallinen tehtävä mahdollisti kunkin aihepiirin teemasanaston moninkertaisen toistumisen. Teemasanaston määrä lisääntyi yleisesti oppilaiden puheessa heidän edetessä eksperttivaiheen harjoittelusta kotiryhmävaiheeseen, mikä viittaa yhteistoiminnallisen harjoittelun voimaan. On huomattava, että harjoittelun perustana olevan teemasanaston käyttö toteutui tehokkaimmin peruskoululaisten skeemapohjaisessa elaborointiharjoittelussa. Sekä tehtävän ohjaavuudella että aiheen kiinnostavuudella näyttää olevan merkitystä, missä määrin oppilaat paneutuvat käyttämään tehtävän edellyttämää sanastoa. Oppilas on taitava selviytymään viestinnällisestä tehtävästä myös hyvin suppealla sanastolla, jos hänelle annetaan siihen mahdollisuus ja jos hän niin haluaa.

Oppilaiden viestinnällistä suullista harjoittelua koskevat kokemukset ja käsitykset, joita kartoitin kyselylomakkeella, tukivat edellä esitettyjä tuloksia. Oppilaat pitivät suurimpana vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa riittämättömyyttä sanavarastoa. Yhteistoiminnallisen skeemapohjaisen ja/tai elaborointiharjoittelun hyvänä puolena he pitivät juuri sitä, että ne tukivat puhumista ja olivat tehokkaita tapoja harjoitella sanastoa. Yhteistoiminnallista harjoittelua myös vastustettiin jonkun verran, mutta syyt siihen hajautuivat. Oppilaat katsoivat, että heiltä ei puuttunut rohkeutta ruotsin puhumiseen ja että ruotsin puhuminen oli heille luonnollista. Nämä oppilaiden käsitykset tukevat harjoittelua koskevia tuloksia, jotka osoittavat oppilaiden puhuvan ruotsia yleisesti ottaen rohkeasti ja vapautuneesti.

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset voidaan kiteyttää seuraaviin oppilaiden toteutunutta ruotsin kielen viestinnällistä suullista harjoittelua koskeviin kuvauksiin: paneutuminen harjoitteluun, vuorovaikutteinen viestintä, keskeisen teemasanaston käyttäminen, sanastollisen avun pyytäminen ja antaminen, äidinkielen käyttö esimerkiksi tehtävään orientoitumisessa, hauskanpito ja rohkeus puhua ruotsia. Nämä piirteet oppilaiden viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa mahdollisti osaltaan yhteistoiminnallinen kannustava vuorovaikutus vertaisten kesken. Tutkimus osoitti, että viestinnällinen suullinen harjoittelu opettajan suunnittelemana ja oppilaiden toimintana näyttivät tutkittujen dimensioiden suhteen vastaavan pääpiirteissään toisiaan.

Tutkimustulokset on aina nähtävä kontekstisidonnaisina ja on otettava huomioon esimerkiksi taustalla vaikuttaneet monet tekijät. Koulussa, jota tämä tutkimus koski, vallitsi opiskelumyönteinen ilmapiiri. Lukiolaiset edustivat maan keskitason yläpuolella olevaa joukkoa. Peruskoululaiset olivat rauhallisen helsinkiläisen kaupunginosan kasvatteja. Tässä tutkimuksessa nämä taustatekijät sattuivat olemaan hyvin suotuisia. Näin ei suinkaan ole läheskään aina. Nämä ovat tekijöitä monien muiden ohella, joihin kielenopettaja

ei voi vaikuttaa. Kieltenopettaja voi sen sijaan vaikuttaa omaan opetukseensa ja sitä kautta oppilaiden opiskeluun ja harjoitteluun, mikä onnistuessaan näkyy oppilaiden edistymisenä. Tässä tutkimuksessa lähtökohtanani ruotsin kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa oli luoda turvallinen ja kannustava ilmapiiri. Harjoittelu toteutettiin oppilaskeskeisesti, yhteistoiminnallisesti ja oppilaiden omaehtoisena viestintänä. Tehtävät ohjasivat kuitenkin keskeisen teemasanan käyttöön. Tavoitteena oli suunnitella sellaisia viestinnällisiä tehtäviä, jotka liittyvät oppilaiden elämään ja kokemusmaailmaan. Ohjasin oppilaita monipuolisesti ja systemaattisesti viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun. Opetukseeni kuului tärkeänä osana pohtia yhdessä oppilaiden kanssa esimerkiksi suullista kielitaitoa, vuorovaikutteisen viestinnän piirteitä, yhteistoiminnallisia taitoja sekä vieraan kielen opiskeluun, harjoitteluun ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä. Myös tämä ohjaus vaikutti oletettavasti osaltaan siihen, kuinka oppilaat harjoittelivat luokkahuoneessa.

On myös huomattava, etteivät nämä tutkimustulokset koske luonnollisestikaan jokaista tutkimuksessa mukana ollutta oppilasta. Tutkimus herättää kysymyksen, mikä on hiljaisen ja sisäänpääntyneen oppilaan osa vieraan kielen viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa. Eivät myöskään kaikki yhteistoiminnalliset parit ja pienryhmät toimineet yhtä aktiivisesti ja tavoitteellisesti. Tämä saa pohtimaan, mikä merkitys ihmissuhteilla ja ryhmädynamiikalla on viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa ja miten niihin voidaan vaikuttaa opetuksessa.

Viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa on keskeisenä tehtävä. Käytetyistä tehtävätyypeistä lukiolaiset suosivat eniten kyselylomakevastausten mukaan avoimempia tehtäviä, tekstiin liittyvien omien mielipiteiden esittämistä ja omista kokemuksista kertomista. Peruskoululaiset suosivat skeemapohjaisia elaborointitehtäviä, joskaan tässä tutkimuksessa ei heillä muita tehtävätyyppejä ollutkaan. On tärkeä pohtia viestinnällisten suullisten tehtävien roolia kieltenopetuksessa ja kehittää niiden sisältöä ja kytkeytymistä kokonaisvaltaiseen kieltenopetukseen, kielikasvatukseen. On myös tärkeä muistaa, että paras viestinnällinen suullinen harjoittelu tapahtuu elävissä, autenttisisissa tilanteissa ja kontakteissa. Luokkahuoneen seinät eivät saa olla esteenä oppilaiden kielitaidon kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen tulokset kertovat ruotsin kielen suullisen harjoittelun toteutumisesta edellä kuvatuissa olosuhteissa. Mielenkiintoiseksi kysymykseksi jää, millaisia tuloksia tämä tutkimus olisi tuottanut, jos mukana olisi ollut enemmän oppilaita, useampia ryhmiä ja useampia tehtävätyyppejä. Entä millaisia tuloksia tuottaisi samanlainen viestinnälliseen suulliseen harjoitteluun kohdentuva tutkimus jossakin toisessa koulussa ja toisenlaisissa olosuhteissa toteutettuna?

Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheita

Ensin on kysyttävä, mikä merkitys tällä kielididaktiikan alaan kuuluvalla tutkimuksella, jossa opettaja toimi työnsä tutkijana, on muille kieltenopettajille. Vastaan Stotskyn ja Mallin (2003) sanoin, sillä tavoitteenani on ollut vastata juuri tähän haasteeseen:

”Hyvä tutkimus tarjoaa opettajille käsitteitä, joilla ajatella ja ajatuksia, joita ajatella. Se nostaa myös kysymyksiä, jotka virittävät heitä ajattelemaan sitä, mitä he näkevät tai tekevät luokkahuoneessa. Mutta sen tehtävä ei ole ehdottaa tiettyä ratkaisua tiettyihin opettajan ongelmiin luokkahuoneessa, puolustaa tiettyä pedagogista käytäntöä tai tarjota opetusmateriaalia opettajille tai opiskelijoille. Pikemminkin sen tarkoitus on lisätä opettajan kykyä tehdä älykkäitä opetusratkaisuja.”

(Stotsky & Mall 2003, 135.)

Kieltenopettajana uskon oman työni tutkijana, että tämä tutkimus voi tarjota myös muille kieltenopettajille kielididaktista tietoa ja tutkimustuloksia, jotka vastaavat heidän tarpeitaan. Näen, että kieltenopettajia hyödyttää tämän tutkimuksen teoriaperusta, joka kokoaa hajallaan ollutta kielididaktista tietoa. Vaikka termit viestinnällinen kielitaito, suullinen kielitaito, viestinnällinen kieltenopetus ja viestinnällinen suullinen harjoittelu ovat tuttuja, on vaara, että ne kehittyvinä käsitteinä jäävät kieltenopettajille hämäriksi, jolloin kieltenopetus elää vanhojen mielikuvien varassa. Kieltenopettajat tarvitsevat koulutusta ja tilaisuuksia yhteiseen pohdintaan koskien nykytutkimuksen tietoa viestinnällisen kielitaidon laaja-alaisuudesta ja viestinnällisen kieltenopetuksen toteutuksista ja siitä, mitä ne tarkoittavat käytännön opetustyössä.

Tutkimuksen kielididaktista teoriaperustaa ja tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan laajalti hyödyntää opettajankoulutuksessa, täydennyskoulutuksessa ja yleisesti viestinnällisen kieltenopetuksen kehittämistyössä. Tämä tutkimus palvelee myös kustantajia ja vieraiden kielten oppikirjojen tekijöitä. On ilmeistä, että tarvitaan päivitettyä tietoa vieraan kielen suullisen taidon eri dimensioista ja sen opetukseen, opiskeluun, harjoitteluun ja oppimiseen liittyvistä monista tekijöistä, kun laaditaan viestinnällisiä suullisia tehtäviä erilaisiin oppimateriaaleihin.

Tähän tutkimukseen liittyviä jatkotutkimuskysymyksiä olen nostanut esille jo edellä kielididaktisen pohdinnan yhteydessä. Tässä tutkimuksessa jäivät tarkempaa vastausta vaille monet kysymykset, kuten mikä merkitys viestinnällisessä suullisessa harjoittelussa oli eri tehtävätyypeillä tai mitkä tekijät olivat oppilaiden intensiivisen paneutumisen/ei paneutumista taustalla. Olisi tärkeä tutkia viestinnällisestä suullisesta harjoittelua myös hiljaisen, ei-aktiivisen oppilaan kannalta. Yksi tärkeä tutkimusalue on erilaiset viestinnälliset suulliset tehtävätyypit ja myös laajemmin viestinnälliseen tehtävään perustuva kieltenopetus.

Tämä tutkimus on osoittanut vieraan kielen viestinnällisen suullisen harjoittelun luokkahuoneessa tarjoavan rikasta aineistoa tutkimustarkoituksiin. Tarvitaan lisätutkimusta. Olisi toivottavaa, että tutkimusta suunnattaisiin nimenomaan siihen, mikä palvelee kieltenopettajan päivittäistä työtä, jolloin vanha totuus hyvän teorian ja toimivan käytännön välisistä, molempiin suuntiin etenevistä yhteyksistä toteutuisi.

“It’s a luxury to be understood.”

Ralph W. Emerson, författare och filosof 1803–1882

Lähteet

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1997). *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: Systemaattinen analyysi Jack Mezirovin itseohjautuvuuskäsityksistä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Airola, A. (2005). Suullisen kielitaidon koe on välttämätön ylioppilastutkinnossa. Vieraskynä. *Helsingin sanomat* 19.5.2005.
- Alanen, R. (2000). Vygotsky, van Lier ja kielenoppiminen: sosiokulttuurinen viitekehys kielellisen tietoisuuden ja vieraan kielen oppimisen tutkimuksessa. Teoksessa Kalaja, P. & Nieminen, L. (toim.) *Kielikoulussa – kieli koulussa*. Afin-LAn vuosikirja 2000/n:o 58. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AfinLa, 95–120.
- Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal* 78, 465–483.
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (eds.) *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 57–81.
- Allwood, J. (1987). Om det svenska systemet för språklig återkoppling. I Linell, P., Adelswärd, V., Nilsson, T. & Pettersson, P.A. (ed.) *Svenskans Beskrivning 16, 1* (SIC 21a). Tema Kommunikation. Linköpings universitet. <http://www.ling.gu.se/~jens/publications/docs001-050/047.pdf> (viimeksi noudettu 28.6.2006).
- Allwood, J. (1988). Återkoppling in vuxnas språkinläring. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk, 1*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholms universitet. <http://www.ling.gu.se/~jens/publications/docs051-075/051.pdf> (viimeksi noudettu 28.6.2006).
- Allwright, D. (2000). *Exploratory Practice: an 'appropriate methodology' for language teacher development?* Paper presented at the 8th IALS Symposium for language teacher educators, Edinburgh, Scotland. Politics, policy and culture in language teacher education. Retrieved from the World Wide Web Exploratory Practice centre: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/EPCentre/readings/IALS%20PAPER%20DRAFT.htm> (viimeksi noudettu 26.02.2004).
- Anderson, J. R. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory. An integrated approach*. New York: Wiley.

- Anderson, L. W. & Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms: The study of teachers, teaching and instruction*. Oxford: Pergamon Press.
- d'Anglejan, A., Painchaud, G. & Renaud, C. (1986). Beyond the classroom: a study of communicative abilities in adult immigrants following intensive instruction. *TESOL Quarterly* 20, 185–205.
- Antil, J., Jenkins, J., Wayne, S. & Vadasy, P. (1998). Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. *American Educational Research Journal*, 35 (3), 419–454.
- Antón, M. & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Modern Language Journal* 83, 233–247.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage.
- Ashman, A. & Gillies, R. (1997). Children's cooperative behavior and interaction in trained and untrained work groups in regular classrooms. *Journal of School Psychology*, 35, 261–279.
- Atjonen, P. (1996). Opettaja didaktisena ajattelijana ja toimijana. Teoksessa Heikkinen, R. & Oikarinen, L. (toim.) *Kasvatuksen ja koulutuksen vainioilta*. Professori Juhani Suortin juhlaKirja hänen täyttäessään 50 vuotta 19.9.1996. Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Kainuun kesäyliopisto, 37–58.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bartlett, F. C. (1932/1995). *Remembering. A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bejarano, Y. (1987). A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly* 21 (4), 483–501.
- Berns, M. (1990). *Contexts of competence: social and cultural considerations in communicative language teaching*. New York: Plenum Press.
- Borko, H. & Putnam, R.H. (1996). Learning to teach. In Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 673–708.
- Breen, M. (1985). The social context for language learning—neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition* 7, 135–158.
- Breen, M. (2001). Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom. In Candlin, C. & Mercer, N. (eds.) *English language teaching in its social context*. London: Routledge, 306–322.
- Brooks, F. & Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania* 77, 262–274.

- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd edition. San Francisco, CA: State University.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives on speaking. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 20–42.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (eds.) *Language and communication*. London: Longman, 2–27.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1), 1–47.
- Cazden, C. B. (1986). Classroom discourse. In Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition. Macmillan: New York, 432–460.
- CEF = *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment* (2001). Council for Cultural Co-operation. education Committee. Modern Languages Division, Strasbourg. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. In Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. New York: Macmillan, 255–296.
- Clark, J. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, J. (2002). Palapeli. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 83–100.
- Cochinaux, P. & de Woot, P. (1995). *Moving towards a learning society*. CRT—ERT Forum Report on European Education.
- Cohen, E. (1994). *Designing groupwork*. New York: Teachers Collage Press.
- Cohen, E., Lotan, R. & Catanzarite, L. (1990). Treating status problems in the cooperative classroom. In Sharan, S. (ed.) *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger, 203–229.
- Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research methods in education*. 3rd ed. London: Routledge.
- Cole, P. (1992). Constructivism revisited: A search for common ground. *Educational Technology*, February, 27–34.

- Communication from the Commission to the European Parliament and the Council*, (2005). Brussels 1.8.2005. COM (2005) 356 final.
- Craik, F. I. M. & Lockhart, R. C. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671–684.
- Craik, F. I. M. & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268–294.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage.
- De Corte, E. (1996). Learning theory and instructional science. In Reimann, P. & Spada, H. (eds.), *Learning in humans and machines. Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier Science, 97–108.
- Dolch, J. (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. 5., verbesserte Auflage. Ehrenwirth.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In Lantolf, J. P. & Appel, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 33–56.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 27–50.
- Dougiamas, M. (1998). *A journey into Constructivism*. <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>.
- Edge, J. (1992). *Cooperative development*. Essex: Longman.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge. Report of a case study. *Curriculum Inquiry* 11 (1), 43–71.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research* 4, 3 (2000), 193–220.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enkenberg, J. (2000). Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä: Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 7–33.

- Enkenberg, J. & Kentz, M-B. (2004b). *Openess and collaboration in elearning*. Tutkimusseminaari eoppimaisteri. [<http://avoinkampus.joensuu.fi/blog/maisa/archives/000068.html>]
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, 4 (2), 10–19.
- Erickson, F. (1977). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 58–69.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). 4. painos. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (2002). Kasvun ja oppimisen muuttuvat ympäristöt kasvatuspsykologian tutkimuksen haasteena. Virkaanastujaisesitys Helsingin yliopistossa 29.5.2002. Julkaisussa *Didacta Varia* 2002, 7 (2). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 15–24.
- Eteläpelto, A. & Collin, K. (2004). From individual cognition to communities of practice—Theoretical underpinnings in analysing professional learning and expertise. In Boshuizen, H.P.A. Bromme, R. & Gruber, H. (eds.) *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. T Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 231–249.
- EVK = *Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys* (2003). Huttunen, I. & Jaakkola, H. (käänt.). Council of Europe. Helsinki: WSOY.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T. (1991). *Cognitive psychology*. A student’s handbook. Hove: Erlbaum.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 20–60.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1986). The role of comprehension in second language acquisition. *Applied Linguistics* 7, 256–274.
- Fathman, A. K. & Kessler, C. (1993). Cooperative language learning in school contexts. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 127–140.
- Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language acquisition. In Fillmore, C. J., Kempner, D. & Wong, W. (eds.) *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 203–228.
- Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach. From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 19 (1), 1–23.

- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27 (1), 23–35.
- Gaffney, S., (1992). *Facilitating experiential learning at an academic level*. Diploma Essay. Gestalt Academy of Scandinavia.
- Galloway, A. (1993). *Communicative language teaching: An introduction and sample activities*. ERIC L & L Digest. <http://www.cal.org/ericcll/digest/gallow01.html> (Noudettu 15.9.2003)
- Garcia, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (eds.) *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 127–153.
- Gardner, H. (1987). *Mind of new science. A history of cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Glassman, M. (2001). Dewey and Vygotsky: Society, experience, and inquiry in educational practice. *Educational Researcher*, 30(4), 3–14.
- Gourlay, S. (2002). *Tacit knowledge, tacit knowing or behaving?* OKLC 2002. Athens: Gourlay. <http://myweb.tiscali.co.uk/sngourlay/PDFs/Gourlay%202002%20tacit%20knowledge.pdf> (Noudettu 30.1. 2006)
- Green, J. & Wallat, C. (1981). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Grossman, P.L. (1995). Teachers' knowledge. In Anderson, L.W. (ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education*. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science Ltd, 20–24.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kettätyömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Gundem, B.B. (1998). *Understanding European didactics—An overview*. Didactics [Didaktik, Didakti(k), Didactique)]. Institute for educational Research. University of Oslo. Report 4.
- Hakkarainen, K. (2000). Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 2/2000. 84–98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen*. Helsinki: WSOY.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York, NY: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York, NY: Doubleday.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or Why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 1999.
- Hargraves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*. 14 (8), 835–854.

- Harjanne, P. (1993). Suullisen kielitaidon kokeilu ruotsin kielessä lukuvuonna 1991–1992. Painamattomassa julkaisussa Raportti 1993. Suullisen kielitaidon kehittämisen kokeilun väliraportti 1993. Opetushallitus.
- Harjanne, P. (1994). Oppimisenäkemyksistä sovelluksiin peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Teoksessa Pohjala, K. (toim.) *Näkökohtia kielenopetukseen*. Helsinki: Opetushallitus, 35–45.
- Harjanne, P. (2003a). Suullisen kielitaidon harjoittelu didaktisen opetus–opiskelu–oppimisprosessin viitekehyksessä. Teoksessa Meisalo V. (toim.), *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Helsingin yliopiston opettajan-koulutuslaitos. Tutkimuksia 241, 421–435. <http://www.malux.edu.helsinki.fi/okl/tutkimus/ad2002/artikkelit/main.htm>
- Harjanne, P. (2003b). Vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu pedagogisena toimintana. Teoksessa Sinevaara-Niskanen, H. & Rajala, R. (toim.) *Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?* Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2. <http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/>
- Harjanne, P. (2004a). Yksi polku opettajasta tutkivaksi opettajaksi – intressinä vieraan kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu. Teoksessa Loima J. (toim.), *Theoria et Praxis*. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1, 45–61. http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_yksipolku.html
- Harjanne, P. (2004b). *Viestinnällinen suullinen harjoittelu*. www.edu.fi/peruskoulu > Toinen kotimainen ja vieraat kielet > *Avauksia opsiin*. Ylläpitäjä: Opetushallitus. <http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1513,29698,29916>
- Harjanne, P. (2005). Kielenopettaja työnsä tutkijana. Tutkimusmetodologiset affordanssit ja oma polkuni. Teoksessa Virta A., Merenluoto K. & Pöyhönen P. (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Ainedidaktinen symposium 11.2.2005. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja B:75, 322–331.
- Harjanne, P. (Hyväksytty) Viestinnälliseen tehtävään perustuva kielenopetus. Teoksessa Lavonen, J. (toim.) *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Ainedidaktiikan symposiumi 3.2.2006. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia.
- Harjanne, P. & Tella, S. (Hyväksytty) Foreign Language Didactics, Foreign Language Teaching and Transdisciplinary Affordances. In Koskensalo, A., Smeds, J., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.) *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context; Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. DICHUNG, WAHRHEIT UND SPRACHE. LIT-Verlag, 180–211.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- HE/2004 vp. Esitys laiksi lukiolain 18 pykälän muuttamisesta.
- Hegarty, S. (2000). Teaching as a knowledge-based activity. *Oxford Review of education*, 26 (3&4), 451–466.

- Heinonen, V. (1989). *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkurinen, T. (1994). *Kouluttamisen perusteet*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos.
- Hellgren, P. (1982). *Communicative proficiency in a foreign language, and its evaluation*. Research Report 2. Department of Teacher education. University of Helsinki.
- Hellgren, P. (1985). *Teaching—a social concept*. Research report 36. Department of Teacher education. University of Helsinki
- Hildén, R. (2000). *Att tala bra, bättre och bäst. Suomenkielisten abiturienttien ruotsin kielen suullinen taito testisuoritusten valossa*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 217.
- Hirsjärvi, S. (toim.) (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Howe, K. R. & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In Phillips, D.C. (ed.) *Constructivism in education. Opinions and second opinions on controversial issues*. Ninety-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I. Chicago: The University of Chicago Press, 19–40.
- HS 24.3.(2005). Ruotsin kielen opiskeluun innostetaan monin keinoin. *Helsingin sanomat* 24.3.2005.
- Huhta, A. (1993). Teorioita kielitaidosta: Onko niistä hyötyä testaukselle? Teoksessa Takala, S. (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 77–137.
- Huhta, M. (1994). *Yritysten kielitaitovaranto ja sen kehittäminen*. Helsinki: Fintra.
- Huhta, M. (1999). *Language/Communication skills in industry and business*. Report for Prolang Finland. National Board of education.
- Huttunen, I. (1998). *Vieraat kielet: oppiminen, opettaminen, arviointi. Yleiseurooppalainen viitekehys*. Luonnos 2 ehdotuksesta viitekehykseen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 76/1998.
- Huttunen, I., Paakkunainen, R. & Pohjala, K. (1995). *Suullisen kielitaidon opetus ja arviointi lukiossa. Lukion suullisen kielitaidon kokeilun loppuraportti*. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 95.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Teoksessa Pride, J. B. & Holmes, J. (toim.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Hytönen, J. (1997). *Lapsikeskeinen kasvatus*. Porvoo: WSOY.
- Härkönen, R.-S. (1994). *Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125.

- Iivonen, A. (2005). Suullista kielitaitoa ei pidä väheksyä. *Mielipide. Helsingin sanomat* 7.7.2005.
- Isotalus, P. (toim.) (1994). *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11.
- Jaakkola, H. (1997). *Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kielioopin oppimisesta ja opettamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 128.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Toward an analysis of learning of life. *Adult education Quarterly* 37, 164–172.
- Johnson, D., Johnson, R., Johnson Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. & Johnson R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. & Johnson R. (2002). Yhdessä oppiminen. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 101–118.
- Johnson, K. (1988). Communicative Teaching Methodology. *Annual Review of Applied Linguistics* 8, 58–66.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jonassen, D. H. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision of integrating technology with learning in schools. *Educational Technology* / July–August, 60–63.
- Jussila, J. (1992). Kasvatustieteellinen tieto ja sen käyttö. *Kasvatus* 23(4), 338–345.
- Jussila, J. (1999). Opetus, opiskelu ja tietämään oppiminen. Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 31–43.
- Jyrhämä, R. (2002). *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236. Helsinki: Yliopistopaino.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. (1997). Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28 (3), 221–233.
- Kaartinen, S. (2003). *Learning to participate—participating to learn in science and mathematics classrooms*. Department of educational Sciences and Teacher education, University of Oulu. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514270932/>
- Kagan, S. & Kagan, M. (2002). Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 24–47.

- Kaikkonen, P. (1993). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen. Tapaustutkimus luokiolaisten ranskan ja saksan kielen ja kulttuurin oppimisen opetuskokeilusta*. Osa 1. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16.
- Kaikkonen, P. (1998). Kohti kulttuurien välistä vieraan kielen oppimista. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 11–24.
- Kansanen, P. (1990). *Didaktiikan tiedetausta. Kasvatuksen teoriaa didaktiikan näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kansanen, P. (1991). Pedagogical thinking: the basic problem of teacher education. *European Journal of education*, 26 (3), 251–260.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In Kansanen, P. (ed.) *Discussions on some educational issues IV*. Research report 121. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher education, 51–65.
- Kansanen, P. (1995). Kuorolaulu, lausunta, kansantanssi ja tanssi. Entä pedagoginen ajattelu? Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. (toim.), *Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 51. Tampere: Tammer-paino, 9–23.
- Kansanen, P. (1996). Kasvatustiede ja ajan henki. *Kasvatus* 27 (2), 115–125.
- Kansanen, P. (1998). Mitä jäljellä kasvatus- ja opetusopista? *Kasvatus* 29 (2), 156–165.
- Kansanen, P. (1999a). Mitä on didaktiikka? Teoksessa Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) *Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja*. Tutkimuksia 203. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 5–16.
- Kansanen, P. (1999b). Några aspekter på lärarens pedagogiska tänkande. *Utbildning & Demokrati* 8(2), 57–68.
- Kansanen, P. (2003). Studying—the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching–studying–learning process. *Educational Studies*, 29 (2/3), 221–232.
- Kansanen, P. (2004). Onko kasvatustieteellä tulevaisuutta? Teoksessa Enkenberg, J. & Kentz, M.B. (toim.) *Kasvatuksen maisemista*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 2004, 77–85.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). Didactic relation in the teaching–studying–learning process. In Hudson, B. et al. *Didaktik / Fachdidaktik as science of the teaching profession*. Vol 2 Nr.1. Umeå: TNTEE Publications, 107–116.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges*. New York: Peter Lang Publishing.
- Keller, E. (1979). Gambits: Conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics*, 3, 219–238.
- Kirlik, A. (2004). On Stoffregen's definition of affordances. *Ecological Psychology* 16 (1): 73–77.

- Kohonen, V. (1987). *Towards experiential learning of elementary English 1*. University of Tampere. Reports from the department of Teacher Training A 8.
- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. In Nunan, D. (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14–39.
- Kohonen, V. (1998). Kielienopetus kielikasvatuksena. Teoksessa Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (toim.) *Kokemuksellisen kieltenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 25–48.
- Kohonen, V. (2002). Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Julkaisussa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 348–366.
- Kohonen, V. (2004). Kielikasvatus vieraiden kielten opetuksen uutena paradigmana. Teoksessa Enkenberg, J. & Kentz, M.B. (toim.) *Kasvatuksen maisemista*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 2004, 87–04.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koskenniemi, M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1970). *Didaktikka*. Helsinki: Otava.
- Koskinen, M.-L. (1994). *Pienten ja keski suurten yritysten kielitaito*. Helsinki: Fintra.
- Krashen, S. & Scarcella, R. (1978). On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28, 283–300.
- Krashen, S. (1981). *Second language aquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Longman.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Kristiansen, I. (1992). *Foreign language learning and nonlearning*. University of Helsinki. Department of education. Research Bulletin 82.
- Kristiansen, I. (1994a). Elaborointiteorian soveltaminen sanaston ja diskurssin harjoitteluun. Teoksessa K. Yli-Renko (toim.) *Kielenopettaja oman työnsä tutkijana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45, 18–34.
- Kristiansen, I. (1994b). ELABORINTI-teorian ja skeemateorian sovellus vieraskielten harjoitteluun ja testaukseen (I). *Tempus* 2, 5–11.
- Kristiansen, I. (1994c). Elaborointiteorian ja SKEEMA-teorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (II). *Tempus* 3, 5–11.
- Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Helsinki: Opetushallitus. WSOY.

- Kroksmark, T. (1995). Teaching and teachers' "Diadaktik". Outlines for a phenomenographic description of teachers' teaching competence. *Studies in Philosophy and Education*, 14: 365–382.
- Kuusinen, R. (2001). *Ongelmana yhteistyökyvyttömyys? Teoreettisen ymmärryksen etsintää web-avusteiselle tiedontuottamisyhteistölle*. Helsingin yliopiston kasvatuspsykologian tutkimusyksikkö. Tutkimuksia 2/2001.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Laine-Sveiby, K. (1987). *Nationell kultur som strategi – en fallstudie Sverige-Finland*. Eva. Helsingfors.
- Lantolf, J. (1996). Second language theory building: Letting all the flowers bloom! *Language Learning* 46, 713–749.
- Lantolf, J. (2000a). Introducing sociocultural theory. In Lantolf, J. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1–26.
- Lantolf, J. (2000b). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79–96.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Laurinen, L. (1985). *Sentence elaboration and language understanding*. University of Helsinki. General Psychology Monographs B 6.
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in educational Research*. 2nd ed. San Diego: Academic Press.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1991). *Process and experience in the language classroom*. New York: Longman.
- Lehti-Eklund, H. (2005). Professorn vill in i klassrummet. Nya professorn i nordiska språk vill statsa på svenskundervisningen i finska skolor. En intervju i *Hufvudstadsbladet* 1.5.2005.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. (1991). *Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtonen, J. (1990). Foreign language acquisition and the development of automaticity. In Dechert, H. W. (ed.) *Current trends in European second language acquisition research*. Cleveland, OH: Multilingual Matters, 23–36.
- Lehtonen, J. (1994). Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Tzeoksessa P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 43–59.
- Lehtonen, J. (1994). Vaikeneva kulttuuri ja vieraan kielen pelko. Teoksessa P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 85–101.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. (1985). The silent Finn. In Tannen, D. & Saville-Troike, M. (eds.) *Perspectives on silence*. Norwood, NJ: Ablex, 193–201.
- Leino, A-L. (1979). *Kielididaktiikka*. Helsinki: Otava.

- Leino, A.-L. & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Rauma: Kirjayhtymä.
- Leontjev, A. N. (1977). *Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Levelt, W. (1978). Skill theory and language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 1, 53–70.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levin, J. R. (1988). Elaboration-based learning strategies: Powerful theory = Powerful application. *Contemporary educational Psychology* 13, 191–205.
- Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching. *Applied Linguistics* 6, 173–189.
- Lightbown, P. (1990). Process-product research on second language learning in classrooms. In Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (eds.) *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 82–92.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, 126–141.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.) *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77–99.
- Long, M. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- Lonning, R. (1993). Effect of cooperative learning strategies on student verbal interactions and achievement during conceptual change instruction in 10th grade general science. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 1087–1101.
- LOPS (1994) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- LOPS (2003) = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15*. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 37–66.

- Mackey, A. (1999). *Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL*. *Studies in Second Language Acquisition* 21, 557–587.
- Marton, F., Dall’Alba, G. & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of educational research*, 19, 277–300.
- Marton, F. (2000). The practice of learning. *Nordisk pedagogik* 20(4), 230–237.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Mehtäläinen, J. & Takala, S. (1988). Kielitaidon tarve teollisuudessa. Teoksessa Meisalo, V. & Sarmavuori, K. (toim.) *Ainedidaktiikan tutkimus ja tulevaisuus II*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 68, 55–73.
- Meri, M. (2002). Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–189.
- Merrill, M. D., Kelety, J. C. & Wilson, B. (1981). Elaboration theory and cognitive psychology. *Instructional Science*, 10, 217–235.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Mononen-Aaltonen, M. & Tella, S. (2000). From brawn to brain: Towards an emerging minds-on approach in integrated distributed learning environments (IDLEs). In Bourdeau, J. & Heller, R. (eds.) *Proceedings of ED-MEDIA 2000*. World Conference on educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. AACE/Association for the Advancement of Computing in education. Montréal, Canada. June 27-July 1, 2000, 729–734. [<http://www.helsinki.fi/~tella/montreal.html>]
- Munby, H., Russell, T. & Martin, A. (2001). Teacher’s knowledge and how it develops. In Richardson, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. 4th ed. Washington, D.C.: American educational Research Association, 877–904.
- Murray, D. (1992). Collaborative writing as a literacy event: implications for ESL instruction. In Nunan, D. (ed.) *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 100–117.
- Mäkelä, R. (2005). *Oral exercises in English in the Finnish senior secondary school*. Turun yliopiston julkaisuja B 280. Turun yliopisto.
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning* 52:2, 439–481.
- NKLOPS (1994). *Helsingin II normaalikoulun lukion opetussuunnitelma*.
- NKPOPS (1994). *Helsingin II normaalikoulun peruskoulun opetussuunnitelma*.
- Norman, D. (1999). Affordances, conventions and design. *Interactions* 6 (3), 38–43.
- Norman, D. & Rumelhart, D. (1975). *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman.

- Nunan, D. (1987). Communicative language teaching: making it work. *English Language Teaching Journal* 41, 136–145.
- Nunan, D. (1988). *The learner-centered curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989a). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989b). *Understanding language classrooms: A guide for teacher-initiated action*. New York, NY: Prentice Hall.
- Nunan, D. (ed.) (1992). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nykysuomen sanakirja 4. (1986). Kymmenes painos. *Nykysuomen sivistyssanakirja. Vierasperäiset sanat*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki: WSOY.
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner–learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics* 6: 93–121.
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 51–78.
- Pattison, P. (1987). *Developing communication skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1972). *The child's conception of the world*. Savage, MD: Littlefield Adams.
- Pietilä, V. (1976). *Sisällön erittely*. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Piirainen-Marsh, A. (1994). Kielenoppijan puhe tutkimuksen kohteena. Teoksessa Laurinen, L. & Luukka M.-R. (toim.), *Puhekulttuurit ja kielten oppiminen*. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AfinLA) julkaisuja 52, 211–236.
- Pinnell, G. & Jaggar, A. (2003). Oral language: speaking and listening in elementary classrooms. In Flood, J., Lapp, D., Squire, J. & Jensen, J. (eds.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 881–913.
- Platt, E. & Brooks, F. (1994). The acquisition rich environment revisited. *Modern Language Journal* 78, 497–511.
- Platt, E. & Brooks, F. (2002). Task Engagement: A turning point in foreign language development. *Language Learning* 52:2, 365–400.
- Polanyi Society. <http://www.missouriwestern.edu/orgs/polanyi/> (Noudettu 30.1.2006)
- POPS 1994 = *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2004 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- Poulisse, N. (1990). Variation in learners' use of communication strategies. In Duda, R. & Riley, P. (eds.) *Learning styles: proceedings of the first European seminar, European Cultural Foundation*. Nancy, France: University of Nancy, 77–87.
- Poulisse, N. (1997). Compensatory strategies and the principles of clarity and economy. In Kasper, G. & Kellerman, E. (eds.) *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman, 49–64.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Prabhu, N. (1999). Teaching at most hoping for the best. In Ward, C. & Renandya, W. (eds.), *Language teaching: new insights for the language teacher*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 49–57.
- Puolimatka, T. (2002). *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauste-von Wright, M. (1994). Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa *Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 115–141.
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa – konstruktivismia käytännössä*. PS-viestintä: Atena.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Richards, J. (1985). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1982). Method: Approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly* 16 (2), 153–168.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Sukwiat, M. (1985). Cross-cultural aspects of conversational competence. In Richards, J. C. (ed.) *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 129–143.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J., Buttery, T. & Guyton, E. (eds.) *Handbook of Research on Teacher education*. 2nd ed. New York: Macmillan. 102–119.
- Rivers, W. (ed.) (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, T. (2001). Language teaching methodology. <http://www.cal.org/ericcll/digest/rogers.html> (Noudettu 17.9.2003)
- Roebuck, R. (2000). Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 79–95.

- Rubin, A. (2002). Futures learning. From eLearning towards a future-oriented way of learning. *Journal of Futures Studies* 7 (2), 21–34.
- Rumelhart, D. (1984). Understanding understanding. In Flood, J. (ed.) *Understanding reading comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1–20.
- Sahlberg, P. (2000). *Critical elements of learning groups*. Paper in the Conference on Innovations in Higher education, 31 August – 2 September 2000, Helsinki, Finland.
- Sahlberg, P. (2004). Terroristit koulussa. Kolumni. 42/2004 *Opettaja*.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. (1994). *Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Helsinki: Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (2002). Yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmien oppiminen. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 367–384.
- Sajavaara, K. (1987). Second language speech production: Factors affecting fluency. In Dechert, H. W. & Raupach, M. (eds.), *Psycholinguistic models of production*. Norwood, NJ: Ablex, 45–65.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 73–102.
- Saleva, M. (1997). *Now they're talking. Testing oral proficiency in a language laboratory*. University of Jyväskylä. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 43.
- Saleva, M. (2005). Suullisen kielitaidon testaukseen tarvitaan tekoja. *Mielipide. Helsingin sanomat* 28.5.2005.
- Sallinen, A. (1994a). Viestintätutkimuksessa kuvastuu elämän kirjo. Teoksessa P. Isotalus (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 7–11.
- Sallinen, A. (1994b). Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa P. Isotalus (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 15–32.
- Sallinen, A. (1994c). Miten kirjoitetun kielen mallit vaikuttavat puhumiseen. Teoksessa P. Isotalus (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 63–71.
- Sallinen, A. (1994d). Suomalaisten kommunikoijakuva. Teoksessa P. Isotalus (toim.), *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 73–84.
- Sallinen-Kuparinen, A. (1986). *Finnish communication reticence*. Perceptions and self-reported behavior. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.
- Salo-Lee, L. (1993). ”Teillä on kaunis nappi” – small talk: Tyhjänpuhumista vai mielekästä viestintää? Teoksessa J. Lehtonen (toim.), *Kulttuurien kohtaaminen*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 9, 77–90.

- Schank, R. C. & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Schmidt, R. W. & Richards, J. C. (1985). Speech acts and second-language learning. In Richards, J. C. (ed.) *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 100–128.
- Schmuck, R. & Schmuck, P. (1992). *Group processes in the classroom*. 6th ed. Dubuque, IA: WCB.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal* 50: 16–24.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal* 55: 149–156.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27, 4–13.
- Sharan, S. & Sahlberg, P. (2002). Tutkimustietoa yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 385–406.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159–169.
- Sheen, R. (1994). A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly* 28, 127–157.
- Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review* 84, 127–190.
- Shiffrin, R. M. & Schneider, W. (1984). Theoretical note. Automatic and controlled processing revised. *Psychological Review* 91, 269–276.
- Shotter, J. & Newson, J. (1982). An ecological approach to cognitive development: Implicate orders, joint action and intentionality. In Butterworth, G. & Light, P. (eds.) *Social Cognition: Studies of the development of understanding*. Chicago, III.: University of Chicago Press, 32–52.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In Wittrock, M. C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 3–36.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Silver, E. A. (1987). Foundations of cognitive theory and research for mathematics problem solving instruction. In Schoenfeld, A. (ed.) *Cognitive science and mathematics education*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 33–60.

- Simon, N. (1979). Information processing models of cognition. *Annual Review of Psychology*, 30, 363–396.
- Skehan, P. (1998a). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998b). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 268–286.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching* 36, 1–14.
- Skehan, P. & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research* 1, 185–211.
- Slavin, R. E. (1989/90) Research on cooperative learning. Consensus and controversy. *Educational Leadership* 47: 4, 52–54.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*. February 1991, 71–82.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, B. O. (1987). Definitions of teaching. In Dunkin M. J. (ed.) *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon, 11–15.
- Smith, M. K. (2001). *Donald Schön: learning, reflection and change*. The encyclopedia of informal education. www.infed.org/thinkers/et-schon.htm (Noudettu 30.1.2006)
- Smith, M. K. (2003). *Michael Polanyi and tacit knowledge*. The encyclopedia of informal education. www.infed.org/thinkers/polanyi.htm. Last updated: June 04, 2005. (Noudettu 30.1.2006)
- Spindler, G. & Spindler, L. (1987). Teaching and learning how to do the ethnography of education. In Spindler, G. & Spindler, L. (eds.) *Interpretive ethnography of education: At home and abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 17–33.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning. Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher* 27 (3), 11–20.
- Stoffregen, T. A. (2003). Affordances as properties of the animal–environment system. *Ecological Psychology* 15 (2), 115–134.
- Stoffregen, T. A. (2004). Breadth and limits of the affordance concept. *Ecological Psychology* 16 (1), 79–85.

- Stotsky, S. & Mall, C. (2003). Understanding research on teaching the English language arts: An introduction for teachers. In Flood, J., Lapp, D., Squire, J. R. & Jensen, J. M. (eds.) *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 133–142.
- SUKO-raportti (1989). Suullisen kielitaidon kokeen työryhmän (SUKO) raportti. Teoksessa Takala S. (toim.) 1993. *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Teoriaa ja käytäntöä 77, 35–61.
- Suomen sanojen alkuperä. (2000). *Etymologinen sanakirja* 3: R–Ö. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235–253.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 97–114.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16/3, 371–391.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 83, 320–338.
- Syrjälä, L. (1994). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 9–66.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2001). The individual in social practices—Comments to Ference Marton's "The practice of learning". *Nordisk Pedagogik*, 21, 108–116.
- Takala, S. (1977). Oppilaiden näkemyksiä kielten opiskelusta. Teoksessa S. Takala (toim.), *Piirteitä vieraiden kielten opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Selosteita ja tiedotteita 333, 1–61.
- Takala, S. (1984). A review of language two by H. Dulay, M. Burt & S. Krashen. *Language Learning*, 34, 157–174.
- Takala, S. (1989). Sanaston opettamisen uudet haasteet. Teoksessa Takala, S. (toim.), *Sanaston opettaminen ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 44, 1–11.
- Takala, S. (toim.) (1993). *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77.

- Takahashi, E. (1998). Language development in classroom interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a sociocultural perspective. *Foreign Language Annals* 31, 392–406.
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. (Originally published in TESOL Quarterly, September 1981.) In Faerch, C. & Kasper, G. (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 61–74.
- Tella, S. (1991). *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms. A case study in Finnish senior secondary schools*. Department of Teacher education, University of Helsinki. Research report 95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tella, S. (1993). Teknologis-humaanin tiedonkäsitteen mahdollisuuksista. Teoksessa Tella, S. (toim.) *Kielestä mieltä – mielestä kieltä*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsinki 5.2.1993. Osa II. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 118, 79–91. [<http://www.helsinki.fi/~tella/118teknohumaani.html>]
- Tella, S. (1994a). From the ‘Sage on the Stage’ to the ‘Guide on the Side’. Kielididaktisia näkökulmia uudistuvaan aineenopettajan koulutukseen. Teoksessa Rikkinen, H. & Tella, S. (toim.) *Kunne johtaa tieto ja tunne – uudistuva aineenopettajankoulutus*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 3, 135–157.
- Tella, S. (1994b). Aspekteja viestintäkasvatuksen, vieraiden kielten opetuksen ja opetustekniikan risteämästä. Teoksessa Tella, S. (toim.) *Näytön paikka: Opetuksen kulttuurin arviointi*. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129, 124–136.
- Tella, S. (1996). The high context vs. low context cultures. In Tella, S. (ed.) *Two cultures coming together. Part 3. Theory and practice in communicative foreign language methodology*. Department of Teacher education. Vantaa Institute for Continuing education. University of Helsinki. *Studia Paedagogica* 10, 22–28.
- Tella, S. (1998a). The Concept of media education revisited: From a classificatory analysis to rhizomatic overview. In Tella, S. (ed.) *Aspects of media education. Strategic imperatives in the information age*. Media education Publication 8. Helsinki: Yliopistopaino, 85–150.
- Tella, S. (1998b). Tavoitteellisen postfordistisen opiskeluympäristön piirteitä – mediakasvatuksen ja modernin tieto- ja viestintätekniikan painotuksia. Teoksessa Lavonen, J. & Eräutuuli, M. (toim.) *Tuulta purjeisiin. Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle*. Jyväskylä: Atena, 28–42.

- Tella, S. (1999). Teaching through a foreign language revisited: From tool to empowering mediator. In Tella, S., Räsänen, A. & Vähäpassi, A. (eds.) *Teaching through a foreign language: From tool to empowering mediator*. An evaluation of 15 Finnish polytechnic and university level programmes, with a special view to language and communication. Publications of Higher education Evaluation Council 5. Helsinki: Edita, 26–31. [<http://www.helsinki.fi/~tella/vieko.html>]
- Tella, S. (2001). Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa Tella, S., Nurminen, O., Oksanen, U. & Vahtivuori, S. (toim.), *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 25, 13–34.
- Tella, S. (2002a). M-opiskelu – kybertekstuaalista matkailua vai postmodernin kasvatuksen airut? Teoksessa Seppälä, P. (toim.), *Mobiili opiskelu – joustavasti liikenteessä*. Helsinki: Helsingin yliopiston opetusteknologiakeskus, 21–39.
- Tella, S. (2002b). *Näkemyksiä didaktiikan käsitteeseen*. (Julkaisematon.)
- Tella, S. (2004). Visualising future foreign language education: From revision and supervision to vision. In Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.) *Future perspectives in foreign language education*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 101/2004. Oulu: Oulu University Press, 71–98.
- Tella, S. (2005). Multi-, inter- and transdisciplinary affordances in foreign language education: From singularity to multiplicity. In Smeds, J., Sarmavuori, K., Laakkonen, E. & de Cillia, R. (eds.) *Multicultural communities, multilingual practice: Monikulttuuriset yhteisöt, monikielinen käytäntö*. Turku: Annales Universitatis Turkuensis B 285, 67–88.
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. (1998). *Developing dialogic communication culture in media education: Integrating dialogism and technology*. University of Helsinki. Department of Teacher education. Media education Centre. Media education Publications 7.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. (2001). *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa*. Helsinki: Edita. <http://www.edu.helsinki.fi/verkko.html>
- Tella, S. & Harjanne, P. (2004a). Kielididaktiikan nykypainotuksia. *Didacta Varia* 9(2), 25–52. <http://www.helsinki.fi/~tella/tellaharjannedv04.pdf>
- Tella, S. & Harjanne, P. (2004b). Vieraiden kielten didaktiikka, opetus–opiskelu–opimisprosessi ja kieltenopetus. Teoksessa Ahonen, S. & Siikaniva, A. (toim.) *Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 252, 444–463.
- Terhart, E. (1989). *Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernens*. Weinheim: Juventa.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types & software tools*. New York, NY: The Falmer Press.

- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press. (Cited in Tiffin & Rajasingham 1995) (Figure of page 35 on [<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1zpd.htm>]) (Jan. 2, 1997)
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4 (2), 91–111.
- Tiittula, L. (1992). *Puhuva kieli. Suullisen viestinnän erityispiirteitä*. Loimaa: Finn Lectura.
- Tiittula, L. (1993). Suullinen kielitaito: Puhutun kielen ja suullisen viestinnän ominaispiirteitä. Teoksessa S. Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77, 63–76.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000). Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4/2000, 293–305.
- Uljen, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Uusikylä, K. (1980). *Miten kuvaan opetustapahtumaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Uusi suomen kielen sanakirja* (1998). Jyväskylä: Gummerus.
- Uusitalo, E. (2004). *Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa*. Oppimistulosten arviointi 7/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Valkonen, T. (2000). Ryhmäviestintätaidot ja niiden arvioiminen. Teoksessa H.-P. Lappalainen (toim.), *Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin*. Arviointi, 3/2000. Helsinki: Opetushallitus, 106–117.
- Valo, M. (1994). Mitä ovat puheviestintätaidot? Teoksessa P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 33–42.
- van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. London: Longman.
- van Lier, L. (1992). Not the nine o'clock linguistics class: Investigating contingency grammar. *Language awareness* 1, 91–108.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In Lantolf, J. P. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.

- VanPatten, B. (1990). Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: on procedures and consumers. In van Patten, B. & Lee, J. F. (eds.), *Second language acquisition—foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters 58, 17–26.
- von Wright, J. (1992). *Oppimiskäsitysten historiaa ja pedagogisia seurauksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- von Wright, J. (1996). Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9–21.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Watkins, C. & Mortimore, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In Mortimore, P. (ed.) *Understanding pedagogy and its impact on learning*. London: Paul Chapman, 1–19.
- Watson-Gegeo, K. A. (2004). Mind, language, and epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. *The Modern Language Journal*, 88, iii, 331–350.
- Wells, G. (1999a). *Dialogic inquiry. Toward a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999b). Using L1 to master L2: A response to Antón and DiCamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal*, 83, 248–254.
- Wenden, A. (1987a). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In Wenden, A. & Rubin J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 103–118.
- Wenden, A. (1987b). Incorporating learner training in the classroom. In Wenden, A. & Rubin, J. (eds.) *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 103–117.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 323–333.
- Wilenius, R. (2002). *Miten käy lasten ja nuorten? Keskustelua ja filosofiaa kasvatuksesta*. Helsinki: Dialogia.
- Willis, J. A. (1995). Recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory. *Educational Technology*/November-December, 5–23.
- Wolcott, H. F. (1988). Ethnographic Research in education. In Jaeger, R. M. (ed.) *Complementary methods for research in education*. Washington DC: American Educational Research Association, 187–206.

- Wolcott, H. F. (1990). On seeking—and rejecting—validity in qualitative research. In Eisner, E. & Peshkin, A. (eds.) *Qualitative inquiry in education*. New York: teachers College Press, 121–152.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89–100.
- Wood, T., Cobb, P. & Yackel, E. (1995). Reflections on learning and teaching mathematics in elementary school. In Steffe, L. & Gale, J. (eds.) *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 401–422.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3rd ed. Applied Social Research Methods Series. Volume 5. Thousand Oaks: Sage.
- Yli-Renko, K. (1991). Suullisen kielitaidon oppiminen lukiossa: oppilaiden näkökulma. Teoksessa Yli-Renko, K. & Salo-Lee, L. (toim.) *Vieraiden kielten puheviestintä ja sen oppiminen lukiossa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 147, 25–83.
- Yli-Renko, K. (1993). *Intercultural communication in foreign language education*. University of Turku. Department of Teacher education. Research reports A:168.
- Yli-Renko, K. (toim.) (1994). *Kielenopettaja oman työnsä tutkijana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45.
- Yule, G. & Powers, M. (1994). Investigating the communicative outcomes of task-based interaction. *System* 22, 81–91.
- Yrjönsuuri, Y. (1991). Opetus intentionaalisenä toimintana. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22, 5–6, 428–432.
- Yrjönsuuri, Y. (2000). Opiskelun ja opetuksen vaikeuden ihmettelyä. Teoksessa Kansanen, P., Lahdes, E., Malinen, P. Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. *Viisi polkua opettajasta tutkijaksi*. Juva: PS-Kustannus, 149–187.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (1995). *Opettajan osaaminen*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (2003). *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.
- Yrjönsuuri, Y. & Yrjönsuuri, R. (1994). *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.

Tutkimuksessa käytetyt oppikirjat ja muu opetusmateriaali

- Harjanne, P. & Paakkunainen, R. (1992). *På väg I, 3*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Harjanne, P., Nyman, T. & Paakkunainen, R. (1993). *På väg I, kurssi 3. Opettajan opas ja kokeet*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Bulut, S., Harjanne, P., Heino, A., Kristiansen, I. & Nupponen, M. (1999). *Kom med! I. Textbok*. Helsinki: WSOY.

- Bulut, S., Harjanne, P., Heino, A., Kristiansen, I. & Nupponen, M. (1999). *Kom med! 1. Arbetsbok*. Helsinki: WSOY.
- Bulut, S., Harjanne, P., Heino, A., Kristiansen, I. & Nupponen, M. (2000). *Kom med! 1. Opettajan materiaali*. Helsinki: WSOY.
- Elab-svenska. Työtapojen esittelyvideo (1996). *Viestinnällinen suullisen ja kirjallisen kielitaidon harjoittelu*. Mot nya mål, Elab-svenska. Helsingin II normaalikoulun 7E:n oppilaat ja opettaja Pirjo Harjanne. Käsikirjoitus: Harjanne, P., Heino, A. & Nupponen, M. Helsinki: WSOY.

Liite 1. Elaborointi, skeemat ja puukuvaimet tekstin käsittelyn eri vaiheissa.

Uuden sanaston ohjattu harjoittelu

- Sanojen elaborointi:
 - a) Opettaja sanoo tekstin keskeisiä sanoja tavoitekielellä (yksi kerrallaan) - oppilaat sanovat niistä omia lauseita sekä jatkavat ja muuntavat toisten lauseita tai
 - b) Oppilaat valitsevat pareittain tekstistä olennaiset sanat (esim. 10-20) ja muodostavat niistä omia lauseita – lauseita sanotaan ääneen, muunnetaan ja laajennetaan.

Tunnilla suullisesti (oppilaille annetaan aikaa ensin pareittain miettiä ja harjoitella lauseitaan), kotiläksyksi kirjallisesti, jolloin annetaan myös ’raamit’ (esim. tilanne/aika/paikka/henkilöt) tuotokselle.

Uuden tekstin ohjattu harjoittelu

- Harjoitellaan yhdessä kuorossa esittämään teksti skeeman/puukuvaimen/ kiekon avulla. ja/tai
- Oppilaat harjoittelevat pareittain/pienryhmissä esittämään tekstiä omin sanoin skeeman/puukuvaimen/kiekon avulla.
- Oppilaat tekevät pareittain tekstistä kysymyksiä ja vastauksia (ohjatusti) – tunnilla suullisesti, kotona kirjallisesti.

Sanojen kuulustelu

- Opettaja antaa piirtoheittimellä/taululla elaboroitavat sanat (merkataan samaan lauseeseen sisällytettävät sanat) äidinkielellä. Oppilaat sanovat sanat tavoitekielellä ja taivuttavat ne ja tekevät niistä lauseita suullisesti pareittain. Sen jälkeen lauseita esitetään ääneen, niitä laajennetaan ja jatketaan. tai
- Opettaja sanoo äidinkielellä elaboroitavat sanat (yksi, kaksi sanaa kerrallaan) ja oppilaat sanovat ne tavoitekielellä taivutuksineen ja muodostavat heti ääneen niistä lauseita.

Läksytekstin kuulustelu

- Esitetään teksti kuorossa skeeman/puukuvaimen/kiekon avulla. ja/tai
- Oppilaat esittävät tekstin pareittain/pienryhmissä skeeman/puukuvaimen/ kiekon avulla omin sanoin.
- Muutama pari esittää tekstin omin sanoin skeeman/puukuvaimen/kiekon avulla koko luokalle.

Kieliopin harjoittelu

- Oppilaat muodostavat omia lauseita suullisesti tunnilla käyttäen ohjatusti uutta kielioppiasiaa. Lauseita sanotaan ääneen ja kirjoitetaan taululle.
- Oppilaat kirjoittavat kotona vihkoon lauseita/kertomuksen/vuoropuhelun, jossa käyttävät ohjatusti uutta kielioppiasiaa.

Sanaston/aiheen sovellusharjoitus (päätaivoite)

- Oppilaat tekevät oman muunnetun/kertomuksen/kuvauksen/ vuoropuhelun/ haastattelun skeeman/puukuvaimen/kiekon pohjalta, johon muutettavat sanat/sanonnat on alleviivattu tai aivan oman kertomuksen...sovellusskeeman/-puukuvaimen/-kiekon pohjalta. Tunnilla suullisesti, kotona kirjallisesti.
- Tuotokset esitetään koko luokalle ja mahdollisesti joskus videoidaan.

Läksynä ollut oma laaja elaborointituotos

- Pari, kolme oppilasta kirjoittaa tuotoksensa taululle tunnilla, jolloin toiset lukevat omia tuotoksiaan pareittain toisilleen, opettaja kiertää, auttaa ja korjaa.
tai
- Pari/muutama oppilasta on kirjoittanut elaborointituotoksensa kalvolle kotona tai ne kirjoitetaan taululle välitunnilla.
- Tuotokset korjataan ja luetaan.

Liite 2. Opiskeluohjeita oppilaille.

Hyvän kielenoppijan ominaisuuksia:

- on hyvä ja innokas arvaaja
- suhtautuu myönteisesti kohdekieleen ja sen puhujiin
- haluaa käyttää kieltä

Menestyvä kielenopiskelija

- on tunneilla **aktiivinen osallistuja** ja **kuuntelee** myös oppilastovereiden vastauksia
- lukee läksyt **ääneen**
- tekee lukiessaan **itselleen** sanastollisia ja kieliopillisia **muistiinpanoja**
- **kertaa** uusia sanoja alussa mahdollisimman paljon
- **pohtii** omia **opiskelutapojaan ja oppimistaan** sekä yrittää löytää itselleen sopivan tavan opiskella
- asettaa itselleen **tavoitteet ja ottaa vastuun** omasta opiskelustaan ja oppimisestaan
- yhdistää kielen ja harrastukset
- hakeutuu kielellisiin tilanteisiin **koulun ulkopuolella** (radio, TV, internet, lehdet, kirjat, elokuvat, teatteri, kerhot, kurssit, kirjekaverit...)
- puhuu itseksensä kieltä esim. kävellessään
- puhuu ystäviensä kanssa vierasta kieltä 'bara på skoj'
- **'uusi läksy':**
- lukee uuden tekstin ensin **kokonaisuutena** katsomatta sanastoa tavoitteena olen-
naisen tekstisisällön hahmottaminen
- yrittää ensin **päätellä** vieraiden sanojen merkityksen yhteyden perusteella ja tar-
kistaa merkityksen vasta sitten sanastosta
- **'vanha läksy':**
- ei lue/opettele irrallisia sanoja vaan muodostaa opittavista sanoista omia lauseita -
mitä pitempiä ja mielikuvitusrikkaampia lauseet ovat sitä paremmin siinä käytetyt
sanat painuvat mieleen – samoin itseen liittyvät asiat muistetaan paremmin
- yrittää muistaa sanaryhmittelyjen, assosiaatioiden, riimien ym. muistintukien
avulla
- hakee/muistelee sanoille synonyymejä, vastakohtia jne.
- käyttää uusia sanoja mahdollisimman monessa eri yhteydessä
- alleviivaa kirjaan/kirjoittaa vihkoon tekstin pääkohdat avainsanojin ja referoi sisäl-
lön ääneen omin sanojin ilman kirjan tukea

Kysymyksiä mietittäväksi:

- Miten ylläolevat opiskeluohjeet ja hyvän oppijan ominaisuudet sopivat sinuun?
- Mitkä niistä katsot olevan tärkeitä? Mitä niistä haluaisit itse noudattaa/kehittää?
- Mitä sinun pitäisi tehdä kehittyäksesi oppijana?
- Opiskeletko säännöllisesti ja pitkäjänteisesti vai luetko vasta ennen koetta?
- Miten hyödynnät kokeiden korjaukset?

Tehtävä:

A.

Musiikkia taustalla ja annetaan aika hiljaiseen pohdintaan.

- Miettikää onnistuneita ja epäonnistuneita opiskelu- ja oppimiskokemuksia miltä tahansa tiedon tai taidon alueelta.
- Miettikää onnistuneita ja epäonnistuneita vieraiden kielten opiskeluun ja oppimiseen liittyviä kokemuksia.

B.

Oppilaat muodostavat 3-4 hengen ryhmiä, joko opettajan määräämiä tai itse valittuja.

- Kertokaa ryhmissä omista onnistuneista ja epäonnistuneista opiskelu- ja oppimiskokemuksista ja kirjatkaa ylös niiden piirteitä.
- Vertailkaa ja pohtikaa kokemuksianne. Laatikaa itsellenne kotiin ja luokkaan hyviä opiskeluohjeita – otsikoikaa vetoavalla tavalla!



Liite 3. Ohjeita vieraiden kielten opiskeluun.

Miten opimme?

- oppiminen on **oppilaan oman ajattelun ja aktiivisen toiminnan tulosta** (toinen ihminen ei pysty suoraan siirtämään tietoa toiselle!)
- opimme vierasta kieltä **vuorovaikutuksessa** toisten kanssa

Oppimisen edellytyksiä:

- **aikaisempi tieto**
- **vuorovaikutus** (yhteistoiminnallinen viestinnällinen harjoittelu)
- **omien tavoitteiden** asettaminen ja oman **opiskelun ja oppimisen pohtiminen**, jotta kehittyä käsitys siitä, millainen on opiskelijana ja oppijana
- viestintä-, vuorovaikutus- ja itsearviointitaitoja pitää **harjoitella** (ne eivät synny itsestään)

Vieraan kielen opiskelun tavoitteena on pystyä käyttämään opiskelemaansa kieliaines- ta omista tuotoksista, omassa viestinnässä. Ensinnäkin pitää **ymmärtää** lukemaansa vieraskielistä tekstiä, jotta pystyy **soveltamaan** sitä.

Heikkoon tai keskitasoiseen oppimiseen johtaa usein, jos:

- tavoitteena on vain tiedon muistaminen ja toistaminen
- tavoitteena on vain kokeesta selviytyminen eikä uusien asioiden oppiminen
- opiskelee ylimalkaisesti
- tulkitsee tietoa pintapuolisesti

Yhteistoiminnallinen harjoittelu:

Oppilaan rooli

- otan vastuun omasta ja muiden ryhmän jäsenten harjoittelusta. ”Vi är alla i samma båt.”
- osallistun aktiivisesti keskusteluun
- pyydän tarvittaessa apua ryhmän muilta jäseniltä ja opettajalta
- autan toisia
- kannan vastuun osaltani siitä, että keskustelemme ryhmässämme kasvotusten, toisiamme tukien, rohkaisten ja kannustaen
- arvostan omaa ja muiden ryhmäläisten työtä

Hyvä oppiminen edellyttää, että:

- suhtautuu positiivisesti opiskeluun
- on utelias uusien asioiden suhteen ja innostunut oppimaan
- laittaa asiat (koulu, ystävät, harrastukset...) tärkeysjärjestykseen ja tekee toimivan aikataulun
- suunnittelee opintonsa hyvin
- opiskelee järjestelmällisesti ja systemaattisesti tietyn tavoitteen saavuttamiseksi
- pystyy vaihtamaan opiskelukäytänteitään tarpeen mukaan

- pyrkii ymmärtämään opittavia asioita
- on kiinnostunut oppimisesta ja oppimastaan (enemmän kuin esim. koearvosanasta)
- ottaa opiskelustaan vastuun
- pystyy opiskelemaan sekä itsenäisesti että yhteistyössä muiden kanssa
- pohtii omien opiskelukäytäntöjen mielekkyyttä ja toimivuutta
- pyrkii kehittämään näkemystä omista oppimisen taidoista
- pyrkii tunnistamaan omat vahvat ja heikot puolet (ei saa odottaa itseltä kohtuuttomia!)
- pystyy ottamaan vastaan palautetta opiskelustaan

Näitä taitoja voi jokainen kehittää!

Ei ole yhdentekevää, millä tavoin opiskellaan.

Vinkkejä opiskeluun:

- lisää omaksuttavaan asiaan jonkinlainen kokonaisuus, joka tekee opittavan asian merkityksellisemmäksi
- keskustele opittavasta asiasta muiden kanssa
- järjestä tietoa uudelleen muotoon, jotta se olisi helpompi ymmärtää ja omaksua (esim. mind map -käsitekartta)
- kirjoita tiivistelmä asiasta tai referoi se suullisesti omin sanoin, ei kopioiden (hyvä tapa arvioida, onko todella oppinut ja ymmärtänyt asian)
- kirjoittaa muistin varassa (ei kopioiden) asiasta mahdollisimman lyhyesti kuvitteelliselle henkilölle, joka ei tunne asiaa
- jätä muistiinpanoihin leveä marginaali, johon voit myöhemmin kirjoittaa asioita omin sanoin tai tehdä omia kommentteja
- kirjoita oppimispäiväkirjaa esimerkiksi oppimistasi asioista, oivalluksistasi, heränneistä kysymyksistä ja siitä, mikä tuntui vaikealta

Liite 4. Vieraan kielen sanojen viestinnällisestä harjoittelusta ja oppimisesta.

Sanastoa (samoin kuin kielioppia) on harjoiteltava omaehtoisesti ja monipuolisesti sekä lause- että diskurssitasolla.

Sanojen oppimista tukee, kun sinä esimerkiksi:

A) yleistä

- tuotat uusista ja kerrattavista sanoista juuri **omia ajatuksiasi** ilmaisevia lauseita, juuri **sinulle merkityksellistä** viestintää
- tuotat mahdollisimman **pitkiä, 'vaikeita' ja monipuolisia virkkeitä**
- tuotat **erikoisia, poikkeavia tai hullunkurisia lauseita**
- et vain vastaa kysymyksiin vaan teet myös itse **omia kysymyksiä** ja laadit **omia keskusteluja**
- tuotat **juonellisen** jutun

b) lausetasolla

- muodostat sanoista lauseita, jotka liittyvät **sinun omaan elämääsi**
- muodostat lauseen **kahdesta sanasta**, jotka eivät liity toisiinsa
Jultomte trivs inte i kylskåpet.
- muodostat sanoista **visuaalisen kokonaisuuden**
Jag har *en kedja* **och** *en flaska*. (irrationiset sanat)
Jag har *en kedja* **i** *en flaska*. (visuaalinen kokonaisuus)
- **yhdistät** sanat **verbillä** rinnastuskonjunktion sijaan
En snigel **och** *en igelkott* är långsamma.
En snigel **springer** långsamt efter *en igelkott*.
- liität lauseeseen **syyn ja/tai seurauksen**
Min kompis joggar i skogen varje dag.
Min kompis joggar i skogen varje dag **eftersom** han vill se en älg.
Min kompis joggar i skogen varje dag **och därför** är han så frisk.
- **yhdistät lauseet** erilaisilla **konjunktiolla**
(Alistuskonjunktioilla yhdistetyt lauseet muistetaan paremmin kuin rinnastuskonjunktioilla yhdistetyt.)
Min bror brukar spela kort med mig **och** *jag gillar det.*
Min bror brukar spela kort med mig **när** *han är på gott humör.*
- **jatkot** virkettä **uudella lauseella**
Min mormor hittade en tjock plånbok. **Hon ringde till polisen och sa att de kan hämta plånboken men hon ska behålla pengarna.**
- **muunnat ja laajennat** lausetta erilaisilla **määreillä**
Han har vackra ögon.
Han har **otroligt** vackra ögon.
Han charmerar alla med sina **otroligt** vackra **blåa** ögon.
- **harjoittelet sanoja 'avainsanamenetelmällä'**
(kuvallinen tai sanallinen assosiaatio äidinkieliin sanaan, joka äänneasultaan muistuttaa vieraskielistä sanaa)

en ko – kuu
en katt - katto

c) *diskurssitasolla*

- *käytät viestinnän pohjana esim. kuvia, sanaryhmää/ sanaryhmiä tai esim. noin 20 substantiivia, jotka eivät ajatuksellisesti liity toisiinsa*
- *käytät viestinnän pohjana skeemaa, sovellusskeemaa, puukuvainta*

Lähteenä esim.:

Kristiansen, I., Harjanne, P. ym. *Mot nya mål ja Kom med! kirjasarjojen* (peruskoulun B-kieli) opettajanoppaat. Helsinki: WSOY.

Kristiansen, I. (1992). *Foreign Language Learning and Nonlearning*. Helsingin yliopisto, KTL, Research Bulletin 82.

Kristiansen, I. (1993). *Elaborointiteorian soveltaminen sanaston ja diskurssin harjoitteluun*. Turun yliopiston, Kasvatustieteiden tiedekunta, Julkaisusarja B.45, 199 (toim. K.Yli-Renko)

Kristiansen, I. (1994). *Elaborointiteorian ja skeemateorian sovellus vieraskielen harjoitteluun ja testaukseen (I)*. *Tempus* 2/94.

Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita. Esimerkkinä kielet*. Opetushallitus. WSOY.

Liite 5. Puhuminen vaatii paljon enemmän kuin pelkkiä sanoja.

- Tunnilla suullisesti, kotona kirjallisesti!
- Suullinen harjoittelu nivotaan tekstin käsittelyn kaikkiin eri vaiheisiin: aktivoi oppilasta käyttämään tiettyä sanastoa / kielioppia eri tilanteissa ja edistää näin kyseisen sanaston / kieliopin oppimista.



Puhuminen vaatii paljon enemmän kuin pelkkiä sanoja:

- yleissivistys
- hyvät tavat
- avoimuus, uskallus ja riskinotto
- aktiivinen kuuntelu
- ääntäminen (painotus, rytmi, intonaatio)
- sanavarasto / ilmaisuvarasto
- selkeys
- sujuvuus
- keskustelustrategiat, esim.
 - puheen myötäily (mielenkiinnon osoittaminen)
 - samaa/eri mieltä oleminen
 - ihmettely
 - pahoittelu
 - keskeyttäminen
 - kysymysten tekeminen
 - tarkennuksen pyytäminen
 - keskustelun ylläpito
 - vuoronotto
 - aihepiirin laajentaminen / vaihtaminen
- puuttuvan kielitaidon kompensointi
- kulttuurisidonnainen kielenkäyttö

MAN LÄR SIG ATT TALA GENOM ATT TALA!

- eläydy puhetilanteeseen, keskity ja tee parhaasi
- myötäile toista puhujaa (eleet, pikkusanat...)
- pidä keskustelu käynnissä (tarkentavat tai aihetta eteenpäin vievät lisäkysymykset...)
- katso puhekumppaniasi
- esiinny avoimesti, rohkeasti ja rennosti
- äännä selkeästi
- yritä säilyttää luonnollinen puherytmisi

- vältä pitkiä taukoja
- keksi kiertoteitä (selityksiä, lähes samaa merkitseviä sanoja), jos et muista tarvitsemaasi sanaa
- ota ilmeet ja eleet avuksi, jos sanat loppuvat
- älä takerru kielioppivirheisiin
- varmista, että puhekumppanisi ymmärtää sinua
- pyydä muilta apua tarvittaessa
- älä puhu suomea

Hyvä kuuntelija ja keskustelukumppani

- on kiinnostunut siitä, mitä sanottavaa toisella on
- osoittaa kiinnostuksensa
 - ◆ katsekontakti
 - ◆ pysyy paikallaan eikä lähde muualle kesken keskustelun
 - ◆ keskittyy keskusteluun eikä tee mitään häiritsevää samanaikaisesti
 - ◆ myötäilee puhujaa, osoittaa olevansa 'langalla' (*jaså, säger du det, nåhå, nu har du fel...*)
 - ◆ esittää lisäkysymyksiä saadakseen tietää enemmän kuulemastaan
 - ◆ pyrkii ymmärtämään puhujaa, esittää tarkennuskysymyksiä

En bra lyssnare och samtalspartner

- är intresserad av vad de andra har att säga
- visar sitt intresse
 - ◆ tittar sin samtalspartner i ögonen
 - ◆ stannar stilla och lämnar inte sin samtalspartner mitt i samtalet
 - ◆ koncentrerar sig på samtalet och gör inte något störande samtidigt
 - ◆ visar att han/hon hör och förstår (*jaså, säger du det, nåhå, nu har du fel...*)
 - ◆ ställer frågor för att få veta mera om saken
 - ◆ frågar om han/hon inte förstår

Liite 6. Kyselylomake peruskoululaisille.

Nimi:

/Ruotsalainen nimi:

Hyvä peruskoululainen, olet ollut mukana tutkimuksessa, jossa kartoitetaan ruotsin kielen suullista harjoittelua yhteistoiminnallisten skeemapohjaisten elaborointitehtävien avulla. Toivoisin vielä vastauksiasi tähän kyselyyn. Vastauksesi tuo arvokasta tietoa työhöni.

	usein	melko usein	harvoin	ei koskaan
1. Olen tarvinnut yhteistoimintaitoja opiskelussa				
2. Peruskoulussa tarvitaan harjoittelua yhteistoimintataidoissa				
3. Käsitkseni mukaan työelämässä tarvitaan yhteistoimintaitoja				
4. Peruskoulussa on ollut suullista harjoittelua vieraissa kielissä				
5. Peruskoulussa on ollut suullista harjoittelua ruotsin kielessä				
6. Käsitkseni mukaan työelämässä tarvitaan vieraiden kielten suullista taitoa				
7. Uskon tarvitsevani suullista kielitaitoa ruotsin kielessä koulun jälkeen				
8. Vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa seitsemännellä luokalla koin				
a) rohkeus puhumiseen puuttui				
b) puhuminen ei tuntunut luonnolliselta (vrt. saksa/englanti)				
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus				
d) kielioppirakenteiden miettiminen				
9. Tällä hetkellä koen ruotsin puhumisessa vaikeutena				
a) rohkeus puhumiseen puuttuu				
b) puhuminen ei tunnu luonnolliselta (vrt. saksa/englanti)				
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus				
d) kielioppirakenteiden miettiminen				

KÄÄNNÄ!

Liite 6 jatkuu

	paljon	melko paljon	jonkin verran	ei yhtään
10. Suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisesti kahden eri parin kanssa				
a) on ollut rohkaisevana tekijänä ⁷ kotiryhmässä ⁷ puhumiselle				
b) on tuonut varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käytämiselle				
c) on auttanut oikeakielisempään ilmaisuun				
d) on laajentanut ilmaisuvarastoa				
11. Tässä tutkimuksessa on mukana äänikaseteille nauhoitettu yhteistoiminnallinen skeemapohjainen elaborointiharjoittelu vaateostoksien tekemisestä Mikä on sinun kokemuksesi ja käsityksesi a) yhteistoiminnallisten b) skeemapohjaisten elaborointitehtävien sopivuudesta <i>suullisen</i> kielitaidon harjoittamiseksi ?				
	Mikä hyvää? - Miksi?		Mikä huonoa? - Miksi?	
a) yhteis- toimin- nallinen harjoit- telu				
b) Skee- ma- pohjai- nen elabo- rointi- harjoit- telu				

TUSEN TACK FÖR DINA SVAR!

Liite 7. Kyselylomake lukiolaisille.

Nimi:

Hyvä lukiolainen! Olet ollut mukana pienimuotoisessa tutkimuksessa, jossa kartoitetaan ruotsin kielen suullisen kielitaidon harjoittelua yhteistoiminnallisesti kolmen erilaisen tehtävän puitteissa.

Olisitko ystävällinen ja vastaisit vielä tähän kyselyyn. Vastauksesi tuo arvokasta tietoa työhöni.

	usein	melko usein	harvoin	ei koskaan
1. Lukio-opinnoissa olen tarvinnut yhteistointaitoja				
2. Lukiossa tarvitaan harjoittelua yhteistoimintataidoissa				
3. Käsitykseni mukaan työelämässä tarvitaan yhteistoimintataitoja				
4. Suullista kielitaitoa on harjoiteltu vieraissa kielissä lukiossa				
5. Suullista kielitaitoa on harjoiteltu ruotsin kielessä lukiossa				
6. Käsitykseni mukaan työelämässä tarvitaan vieraiden kielten suullista taitoa				
7. Uskon tarvitsevani ruotsin suullista kielitaitoa lukion jälkeen				
8. Vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa lukion alussa koin				
a) rohkeus puhumiseen puuttui				
b) puhuminen ei tuntunut luonnolliselta (vrt. englantia)				
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus				
d) kielioppirakenteiden miettiminen				
9. Tällä hetkellä koen ruotsin puhumisessa vaikeutena				
a) rohkeus puhumiseen puuttuu				
b) puhuminen ei tunnu luonnolliselta (vrt. englantia)				
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus				
d) kielioppirakenteiden miettiminen				

Liite 7 jatkuu

	paljon	melko paljon	jonkin verran	ei yhtään
10. Suullisen kielitaidon harjoittelu yhteistoiminnallisesti ensin 'asiantuntijapareina'				
a) on ollut rohkaisevana tekijänä 'kotiryhmässä' puhumiselle				
b) on tuonut varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käyttämiselle				
c) on auttanut oikeakielisempään ilmaisuun				
d) on laajentanut ilmaisuvarastoa				

11. Tässä tutkimuksessa on mukana äänikaseteille nauhoitetut yhteistoiminnalliset harjoittelukerrat kolmen erilaisen tehtävän puitteissa:

1. teksti 'Relationen mellan föräldrarna och de unga' - tekstiä koskevien mielipiteiden ja omien kokemusten esittäminen.
2. teksti 'Hösten' – tekstin tapahtumien kulusta kertominen palapelitekniikalla.
3. teksti 'Om finlandssvenskarnas och finnarnas fester och traditioner' – suomenruotsalainen ja suomalainen vaihto-oppilaina toistensa kouluissa ja kodeissa – kertominen roolitehtävänä.

Mikä on sinun kokemuksesi ja käsityksesi tällaisten tehtävien sopivuudesta suullisen kielitaidon harjoittamiseksi yhteistoiminnallisesti? Mikä hyvää/huonoa? Mikä tehtävätyyppi sopi mielestäsi parhaiten/huonoiten? Miksi?

Liite 8. Tehtävän suorituksesta neuvottelu.

Paneutuminen harjoitteluun / Mielenkiinnon osoittaminen tehtävän suoritukseen

	Harjoittelun aloittaminen	Harjoittelu	Harjoittelun jatkaminen	Toiminnan suunnittaminen harjoitteluun	Harjoittelun päättäminen	Yht.
1 I A R	1	1		2	1	5
5 I B R		2	1			3
2 II ABC R	1	1	1		1	4
6 II ABC R	1	1				2
7 I A H		4			1	5
3 I B H		1	1		1	3
9 I C H	1	1	1			3
4 II ABC H			1	1	1	3
8 II ABC H			1		1	2
10 II ABC H	1					1
11 I A1+2 FF		5			1	6
17 I A3+4 FF		1			1	2
14 I B1+2 FF			1		3	4
18 II A1+3 FF	1	4	1			6
12 II A2+4 FF	1	7		4	2	14
15 II B2+4 FF	1	1			1	3
13 III B1+A1 FF						0
16 III B2+A2 FF						0
19 III A4+B4 FF	1	2	1	1	1	6
20 Ia Vts	1	3				4
22 IIa Vts			1	1		2
24 IIIa Vts		2	4	1	1	8
25 IIIb Vts	1	1	2			4
23 IIb Vs						0
26 Ia Vs		1	2			3
27 Ib Vs	1	1	2			4
28 IIa Vs		6			1	7
29 IIb Vs			1			1
30 IIIa Vs		1	2			3
31 IVa Vs						0
32 IVb Vs			2			2
Yht.	12	46	25	10	17	110
lu 19/pk 12	lu 9/pk 3	lu 31/pk 15	lu 9/pk 16	lu 8/pk 2	lu 15/pk 2	lu 72/pk 38
Toteutuminen/harjoitteluvaihe						
kyllä	12	20	17	6	14	27
lu 19/pk 12	lu 9/pk 3	lu 13/pk 7	lu 9/pk 8	lu 4/pk 2	lu 12/pk 2	lu 17/pk 10
ei	19	11	14	25	17	4
lu 19/pk 12	lu 10/pk 9	lu 6/pk 5	lu 10/pk 4	lu 15/pk 10	lu 7/pk 10	lu 2/pk 2

Liite 9. Tehtävän sisällöstä neuvottelu.

Paneutuminen harjoitteluun / Mielenkiinnon osoittaminen tehtävän sisältöön

	Sisäl- lön poht.	Tark. sisäl- tökys.	Mieli- pide- tied.	Oma mieli- pide	Oma elämän- piiri	Yht.	Teht. kuu- luma- ton
1 I A R						0	1?
5 I B R				2	2	4	2
2 II ABC R	1					1	
6 II ABC R			1	5	2	8	
7 I A H						0	
3 I B H						0	1
9 I C H		1				1	
4 II ABC H	1	4				5	
8 II ABC H	1	3				4	
10 II ABC H	1					1	
11 I A1+2 FF					3	3	2
17 I A3+4 FF				4	1	5	
14 I B1+2 FF				4	5	9	1?
18 II A1+3 FF					2	2	
12 II A2+4 FF					3	3	1?
15 II B2+4 FF				2	1	3	
13 III B1+A1 FF					2	2	
16 III B2+A2 FF		4				4	
19 III A4+B4 FF	1			3	1	5	1
20 Ia Vts						0	
22 IIa Vts						0	
24 IIIa Vts						0	
25 IIIb Vts						0	
23 IIb Vs						0	
26 Ia Vs						0	1
27 Ib Vs						0	
28 IIa Vs						0	
29 IIb Vs						0	
30 IIIa Vs						0	
31 IVa Vs						0	
32 IVb Vs						0	

Liite 9 jatkuu

Yht.	5	12	1	20	22	60	10/7?
	lu 5/ pk 0	lu 12/ pk 0	lu 1/ pk 0	lu 20/ pk 0	lu 22/ pk 0	lu 60/ pk 0	lu 9/6?/ pk 1
Toteutuminen/harjoitteluvaihe							
kyllä	5	4	1	6	10	16	8/5?
lu 19/pk 12	lu 5/ pk 0	lu 4/ pk 0	lu 1/ pk 0	lu 6/ pk 0	lu 10/ pk 0	lu 16/ pk 0	
ei	26	27	30	25	21	15	23/26?
lu 19/pk 12	lu 14/ pk 12	lu 15/ pk 12	lu 18/ pk 12	lu 13/ pk 12	lu 9/ pk 12	lu 3/ pk 12	

Liite 10. Hauskanpito.

Paneutuminen harjoitteluun / Hauskanpito

	Kieli	Sisältö	Harjoittelu-tilanne	Yht.
1 I A R	2	4	2	8
5 I B R	2	4	2	8
2 II ABC R				0
6 II ABC R				0
7 I A H				0
3 I B H	2	2	2	6
9 I C H				0
4 II ABC H		4		4
8 II ABC H		5		5
10 II ABC H	1	2		3
11 I A1+2 FF	1	7	1	9
17 I A3+4 FF	2			2
14 I B1+2 FF	1	1	1	3
18 II A1+3 FF	1			1
12 II A2+4 FF		3	1	4
15 II B2+4 FF	1	1	1	3
13 III B1+A1 FF	2	5		7
16 III B2+A2 FF		11	1	12
19 III A4+B4 FF	3	4	1	8
20 Ia Vts		1	2	3
22 IIa Vts				0
24 IIIa Vts	4		6	10
25 IIIb Vts			1	1
23 IIb Vs				0
26 Ia Vs				0
27 Ib Vs		1	3	4
28 IIa Vs				0
29 IIb Vs		3		3
30 IIIa Vs	1	2		3
31 IVa Vs				0
32 IVb Vs		1		1
Yht.	23	61	24	108
	lu 18/pk 5	lu 53/pk 8	lu 12/pk 12	lu 83/pk 25
Toteutuminen/harjoitteluvaihe				
kyllä	13	18	13	22
lu 19/ pk 12	lu 11/pk 2	lu 13/pk 5	lu 9/pk 4	lu 15/pk 7
ei	18	13	18	9
lu 19/ pk 12	lu 8/pk 10	lu 6/pk 7	lu 10/pk 8	lu 4/pk 5

Liite 11. Sanastollisen avun pyytäminen ja antaminen.

Vuorovaikutusstrategiat/Avun pyytäminen ja auttaminen/Sanasto

	Puhuja: suora avun- pyyntö ruotsi/ suomi	Kuulija: auttaa/ ei auta + / (-)	Puhuja: epäsuora avunpyyntö kesk./ kiel. vaihto/ epäaroi	Kuulija: auttaa/ ei auta + / (-)	Puhuja: oma korjaam/ auttam.	Puhuja: ymmärt. varmist. pyynn- nötä	Kuulija: ymmärt. varmist./ selvenn. pyyt. y.t./s.p.	Puhuja: auttaa/ei auta + / (-)	Yht.
1 I A R	s2	2/	K1/v2	3/			yt1	1/	12
5 I B R	r2	1/	K1/v1	1/(1)	1				7
2 II A B C R									0
6 II A B C R	r1/s2	2/	v2		3				10
7 I A H	s3	3/							6
3 I B H	r1/s1	2/	kl/v2	2/(1)	1				10
9 I C H	s2	2/	k2	2/	1				9
4 II A B C H					1	1	yt1/sp2	3/	8
8 II A B C H	s1	1/	v1	1/	1	1			6
10 II A B C H	s3	3/	kl	/(1)			yt1	1/	9
11 I A1+2 FF	r4/s4	6/(1)	v2	2/	1		yt1/sp1	2/	23
17 I A3+4 FF	r2/s1	1/(1)	k2	2/	1		sp3	1/	13
14 I B1+2 FF	r1	1/	k4/v3	2/(5)	2	1	yt1	1/	16
18 II A1+3 FF	r2	1/(1)	v1/e1	2/		2	yt2/sp1	3/	15
12 II A2+4 FF	r2	1/			1	2	sp1	1/	8
15 II B2+4 FF			k2/v2	1/(3)					5
13 III B1+A1 FF	r1	1/	kl	/(1)					3
16 III B2+A2 FF			k2/v3	/(5)	1				6
19 III A4+B4 FF	r1/s1	2/	k5/v3/e1	6/(3)			sp3	3/	25

Liite 11 jatkuu

Liite 12. Kieliopillisen avun pyytäminen ja antaminen.

Vuorovaikutusstrategiat/Avun pyytäminen ja auttaminen

	Kielioppi				
	Puhuja: suora avunpyyntö	Kuulija: auttaa/ ei auta + /(-)	Puhuja: oma korjaam.	Kuulija: puhujan auttaminen pyynnöttä	Yht.
1 I A R					0
5 I B R			1		1
2 II ABC R					0
6 II ABC R			1		0
7 I A H					0
3 I B H			1	2	3
9 I C H					0
4 II ABC H					0
8 II ABC H					0
10 II ABC H			1		1
11 I A1+2 FF					0
17 I A3+4 FF					0
14 I B1+2 FF					0
18 II A1+3 FF					0
12 II A2+4 FF				1	1
15 II B2+4 FF					0
13 III B1+A1 FF			2		2
16 III B2+A2 FF					0
19 III A4+B4 FF				2	2
20 Ia Vts					0
22 IIa Vts					0
24 IIIa Vts					0
25 IIIb Vts			1		1
23 IIb Vs					0
26 Ia Vs					0
27 Ib Vs					0
28 IIa Vs	1	1/		2	4
29 IIb Vs					0
30 IIIa Vs					0
31 IVa Vs					0
32 IVb Vs					0
Yht.	1	1	7	7	15
	lu 0/pk 1	lu 0/pk 1	lu 6/pk 1	lu 5/pk 2	lu 10/pk 5
Toteutuminen/harjoitteluvaihe					
kyllä	1	1	6	4	8
	lu 0/pk 1	lu 0/pk 1	lu 5/pk 1	lu 3/pk 1	lu 6/pk 2
ei	30	30	25	27	23
	lu 19/pk 11	lu 19/pk 11	lu 14/pk 11	lu 16/pk 11	lu 13/pk 10

Liite 13. Ääntämiseen kohdistuvan avun pyytäminen ja antaminen.

Vuorovaikutusstrategiat/Avun pyytäminen ja auttaminen

	Ääntäminen						
	Puhuja: suora avun- pyyntö	Kuulija: auttaa/ ei auta + /(-)	Puhuja: epäsuo- ra avun- pyyntö	Kuulija: auttaa/ ei auta + / (-)	Puhuja: oma kor- jaam.	Kuulija: puhujan auttami- nen pyynn- nöttä	Yht.
1 I A R						1	1
5 I B R		1/					2
2 II ABC R					1		1
6 II ABC R							0
7 I A H							0
3 I B H							0
9 I C H							0
4 II ABC H							0
8 II ABC H			1	1/			2
10 II ABC H							0
11 I A1+2 FF							0
17 I A3+4 FF							0
14 I B1+2 FF							0
18 II A1+3 FF							0
12 II A2+4 FF							0
15 II B2+4 FF							0
13 III B1+A1 FF						1	1
16 III B2+A2 FF							0
19 III A4+B4 FF							0
20 Ia Vts					1	1	2
22 IIa Vts							0
24 IIIa Vts						1	1
25 IIIb Vts					2		2
23 IIb Vs							0
26 Ia Vs							0
27 Ib Vs							0
28 IIa Vs					1	1	2
29 IIb Vs							0
30 IIIa Vs							0
31 IVa Vs							0
32 IVb Vs							0
Yht.	0	1	1	1	5	5	14
	lu 1/pk 0	lu 1/pk 0	lu 1/pk 0	lu 1/pk 0	lu 1/pk 4	lu 2/pk 3	lu 7/pk 7
Toteutuminen/harjoitteluvaihe							
kyllä	1	1	1	1	4	5	9
	lu 1/pk 0	lu 1/pk 0	lu 1/pk 0	lu 1/pk 0	lu 1/pk 3	lu 2/pk 3	lu 5/pk 4
ei	30	30	30	30	27	26	22
	lu 18/ pk 12	lu 18/ pk 12	lu 18/ pk 12	lu 18/ pk 12	lu 18/ pk 9	lu 17/ pk 9	lu 14/ pk 8

Liite 14. Teemasanat- ja fraasit/lukio/De unga i de vuxnas värld (R).

Teemasanat- ja fraasit/lukio/De unga i de vuxnas värld (R) /Omista mielipiteistä ja kokemuksista kertominen

	1 I A	5 I B	2 II ABC	6 II ABC
<i>På väg, kurs 3, st 1</i>	<i>På vilka olika sätt har dagens ungdomar det bra/dåligt ställt jämfört med föräldrarna...?</i>	<i>Vilka saker diskuterar barn och föräldrar hemma?</i>	<i>De unga i de vuxnas värld</i>	<i>De unga i de vuxnas värld</i>
dagens ungdomsgeneration	ungdomar 1	ungdomar 1 ungdomen 1 barn 2	ungdomar 3 barn 2	ungdomar 4 ungdomen 1
föräldrar	3	2	4	11 deras generation 1
vuxna				1
ha det bra ställt	det som är bra 3 utbildning 2		bättre utbildning 1	ha det bättre 1
materiellt sett	materiella saker 1 mera pengar 3 godare mat 1 mera mat 1 mera fritidsaktiviteter 2 mera kläder 1 mera karameller 3 salmiak 1 lakrissalmiak 1 salmiaklakris 1		mera pengar 2 mera mat 1	*optimistika med framtiden 1 *materiala saker 1 mera pengar 1 mera mat 1 mera kläder 1
ha det dåligt ställt	det som inte är bra 2 våldsam 4 mera våld i samhället 1 dricker mera alkohol 1 svårare att få arbete 1		dåliga saker 1 dricker mera 1	>vi är mera *missnöjd med saker< 1 svårt att få jobb 1
på arbetsmarknaden				många fördomar mot oss 1
fördomar mot ngn	mera fördomar mot oss 1			
en ensidig/negativ bild av ngn	en dålig bild av ungdomar 1			

Liite 14 jatkuu

Liite 14 jatkuu

lida av problem	ha problem 2			ha nya problem 1 >ha inte sådana problem *än dom hade< 1
dålig bostadssituation				
diskutera viktiga frågor		>diskutera hemma: 1 viktiga saker 1 *pengarsaker 1 jag vill ha byxor 1 ge mig pengar 1 kan jag komma hem senare 1 kan du hjälpa mig *i läxor 1 då någon behöver någonting 1 vanliga saker 1 mamma, jag går *på stan 1 ishockeymatch 1 bara prata 1 *vilken bra väder< 1 >vi talar inte om: 1 personliga saker 1 *problem 1 skolsaker< 1	> pratar när de behöver: 1 pengar 1 nya kläder< 1 >pratar när de vill komma hem senare< 1	>diskutera: 1 *pengarsaker 1 hur det går i skolan 1 allt 1 när de vill ha någonting 1
		>prata inte om: 1 personliga saker 1 egna tankar 1 egna problem< 1	>tala inte om: 1 personliga saker 1 problem 1	

Liite 14 jatkuu

Liite 14 jatkuu

möta vuxna/ungdomarna		självständig 1	ändra på föräldrar 1 generationsklyfta 1 ungdomskultur 1	*andra på *vär föräldrar 1 > inte så stor *generationskrypta/kräfta< 1 >borde tala om personliga saker och problem< 1 kan hjälpa 1 >ha mera erfarenhet *om saker< 1 förstå bättre dem 1 >de skulle bekanta sig med *de nya problem< 1 kan förstå 1 bli mera självständig 1 mer strikta 1 tiderna var förändrade 1 mera ansvar 1
ansvar			mera ansvar 1 hjälpa 1 damsuga 1	
lära sig av ngn				>vuxna kan lära sig nya och nyttiga saker av oss< 1
rädd för				
trivas				
17 /	22	21	22	37
kaikki teemasanat ja -fraasit ja käyttökerrat	37	19/*5=24	29	41/*9=50
	11A	51B	2 II ABC	6 II ABC

Liite 15. Teemasanat- ja fraasit/lukio/Hösten (H).

Teemasanat ja -fraasit/lukio/Hösten (H) /Tapahtumasta kertominen

På väg 3 kurs 3, st. III 2, övn. C	7 I A	3 I B	9 I C	4 II ABC	8 II ABC	10 II ABC
på hösten			1 det var höst 1	2	2	1
i oktober/i början av oktober					2	<det var en kall oktoberdag< 1
för två år sedan				1		1
sitta vid frukostbordet						satt vid matbordet 1
blanda in engelska /ord				>blanda engelska och svenska< 1	1 >använd engelska ord< 1	1
tåla						
>anmäla honom till en internatskola<				1	*>..annalt honom internatskola< 1	1
rymnia	6 *rymnade 3	3 *rympa 1 lämna/de familjen 4 gå bort 1		1 *rymdade 2	1	3
försvinna		4 *försvinnade 1	1	3	2	2
missnöjd				1		
lämna en lapp på (köks)bordet		ett brev på bordet 2 (köks)bordet		1	2	skrev en *lappa 1
få ett slag		1		ha ett slag 1	1	*fått en slag 1

Liite 15 jatkuu

Liite 15 jatkuu

orolog		1 nervös 2 i panik 1	3	2 nervös 2	1 i panik 1	1
vara sig själv		1 >inte som de hade varit< 1		1		
lugna ner		ta det lugnt 1			1 ingen panik 1 vi ska klara oss 1	ta det lugnt 1
låta blommorna vissna						
komma för sent till jobbet					1	
skolka			1	1		1
ringa		1	3	3 *ringar 1	2	4
då och då			2	2	1	1
komma tillbaka/hem	1		2 *komma till hem 1	2	4	5
glad			2	1	2	1
se ut			3	1	1	
pigg/are					1	
frisk/are			4	1	2	
tidigare/förr		1	2		3	1
som om han aldrig varit borta			1	1	1	
hata			1	2	2	3
28 /	2 (1/8)	14 (9/9)	15 (10/11)	21	25	19
kaikki teemasanat ja -fraasit ja käyttökerat	7/*3=10	24/*2=26	32/*1=33	31/*3=34	37/*1=38	29/*2=31
	7 I A	3 I B	9 I C	4 II ABC	8 II ABC	10 II ABC

Liite 16. Teemasanat- ja fraasit/lukio/ Finnarnas och finlandssvenskar-nas fester och traditioner (FF).

Teemasanat ja -fraasit/lukio/Finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner (FF) /rootitehvä

	11 I A1+2	17 I A3+4	14 I B1+2	18 II A1+3	12 II A2+4 (vain osa harjoittelusta)	15 II B2+4	13 III B1+A1	16 III B2+A2	19 III A4+B4
<i>På väg 2</i> <i>kurs 2</i>									
självständig-hetsdag				>två ljus i fönstret< titta på tv självständighe tsbal klädsel		fester ljus i fönster tittar på tv president-slottet intressant >konstiga kläder<	fester det är vackert >självständighe etsbal på tv< det är viktigt >att titta på hur man *klär<	>två *stiering i fönstret< >finlands-flaggor i stäng< >självständighe etsbal på tv< >titta på kläder<	>mycket viktigt för oss< >vi har *festar i skolor< >vi tittar på tv - det kommer självständig-hetsbal på slottet< >det är så vackert< härliga kläder
luciadag	0 luciatåg	0	0	4 >luciatåg i skolan< >tittar *det i staden<	0 luciafölje tåg	6 >väljer en lucia< >en finlands-svensk flicka< >går omkring i daghem och i skolor< >alla familjer väljer en egen lucia<	5/*1 >fräs i dag-hem och skolan< luciafölje väljer en lucia stjärngossar pepparkakor luciabullar >går till stan och tittar på lucia<	3/*1 luciafölje	>väljer en lucia< > som är en finlands-svensk flicka< >har långt hår< >går omkring i *dagshem och skolor< >äter pepparkakor< >lyssnar på julmusik< luciafölje
	1	0	0	1/*1	2	4	7	1	6/*1

På väg 2	11 I A1+2	17 I A3+4	14 I B1+2	18 II A1+3	12 II A2+4	15 II B2+4	13 III B1+A1	16 III B2+A2	19 III A4+B4
jul	julmat hyacint tulpan julstjärna prydnad	julgran julgubbe *jultomterna julkappar Pepparkakor halmbock lådor	*pepparkakshus älskar silsallad hatar sill *en himmeli stjärna	julgran julgubbe julkappar julmat kalkon skinka stek potatis traditionella smaka på gott pepparkakor jultårta lådor blommor julstjärna		>går i jul- kyrka< julmusik julkappar jultomte >äter massor av mat< lådor skinka kalkon lutfisk sås jättegott risgrynsgröt älskar silsallad <tro, hopp, kärlek<	>julmat är det viktigaste< julkappar skinka lådor morotslåda kalkon julkyrka >julotta mycket tidigt *på morgon< gå i kyrka >det är en tradition< julsång *himmel stjärna prydnader julkänsla blommor hyacinter tulpaner jultomte >delar julkappar< >sjunger julsånger< maträtter silsallad morötter potatis öl sill *rödbetar	julgran julkyrka >lyssnar på julmusik< julkappar jultomte julmat >hata / smaka på / rädd för lutfisk< julsång >stjärna i fönstret<	julen är bäst går i julkyrkan >mycket viktigt för oss< går till julotta >går till kyrkan *på den 25 december mycket tidigt på morgonen< julmusik det är *kuoro >vi går inte till kyrkan< >vi går till *kyrkogård< >vi går till *graver< julkappar jultomte julmusik ganska trista julmat lådor skinka kalkon lutfisk risgrynsgröt >tycker inte om / älskar den< glögg pepparkakor jultårter

<i>På väg 2</i>	11 I A1+2	17 I A3+4	14 I B1+2	18 II A1+3	12 II A2+4	15 II B2+4	13 III B1+A1	16 III B2+A2	19 III A4+B4
							med en sås *vispgrädd rödbetsaft ljusröd >ser intressant ul< risgrönsgröt mandel med kanel		går upp i vikt >det är en tradition också< >det hör till julen< prydnad halmbock *himmel >sjärna i fönstret< >tro, hopp och kärlek< >*en kross, hjärtan och ankkuri<
valborg	5 dricker öl champagne mjöd sjunger struvor alkohol sprit brännvin serpentin	6/*1 serpentin struvor *mjöd student studentsång studentmössa studentfest bordsvisor sjunger dricker snaps	4/*2 super sjunger bordsvisor festar äter struvor *onöjdig	16 struvor mjöd serpentin champagne	0 dricker öl brännvin	15 super supfest	32/*4 glad fest mjöd struvor champagne serpentin prydnader privatfester alla fester >fester där släktingar och väner< går till stan	12 dricker mjöd brännvin >hela folket super< supfest brännvinfest ballong bordsvisor	27/*6 studentfest studentmössa >sjunger studentsång< fester äter >sjunger bordsvisor< >dricker snaps och åter< dricker mycket >vårt hus är fullt med serpentin< mjöd champagne brännvin

<i>På väg 2</i>	11 I A1+2	17 I A3+4	14 I B1+2	18 II A1+3	12 II A2+4	15 II B2+4	13 III B1+A1	16 III B2+A2	19 III A4+B4
									sprit struvor hatar för *torka
midsommar	10 midsommar- stäng >finlands- flaggor i stäng< midsommareld sill potatis grillkorv öls brännvin	9/*1 *midsommar- magia sommarsugan dans sång musik bordsvisor	6/*1 sill potatis *det är god på sommar- stugan vid havet eld dansar bordsvisor midsommar- magi	4 midsommar- magi midsommar- eld sill korv potatis bastu öls simma sjö	3 >finlands- flaggor i stäng< eld dricker brännvin på sommar- stugan	2	10 >några roliga seder< *midsommar- stäng >*brännar eld< dansar midsommar- eld äter sill potatis korv dricker öl bada bastu midsommar- magi >en gammal tradition< >samlar blommor< >plockar sju blommor< >aldrig sett min drömmen i drömmen<	8 super midsommar- eld >dricker brännvin< >alla finska fester är bara suppfester< bordsvisor >vi super vid *en bord hela familjen tillsammans< midsommar- magi	15/*1 sill potatis *midsommar- stäng eld bordsvisor festar dans sjunger inte så festligt ganska vanlig supfest
kräftskiva	8	5/*1	8/*1 hatar *äkta rödor borjar må illa	9	5	0	13/*2 >*kräftskivar i augusti< >om vi har	6/*1 >firar ni *kräftskivor<	10/*1 >kokar *kräfts när de lever< hemskt

<i>På väg 2</i>	11 I A1+2	17 I A3+4	14 I B1+2	18 II A1+3	12 II A2+4	15 II B2+4	13 III B1+A1	16 III B2+A2	19 III A4+B4
	0	0	2/*1	0	0	0	1/*1	0/*1	2/*1
vardagsliv	modig vacker högljudd ytlig	titta på tv vi bara är	>skiljer sig inte så mycket< >alar högre i bussen< skrattar mera irriterar >har tolerans mot minoriteter< >kan inte generalisera< >en granne som pratar<	>beror på var man bor< >på landet eller i staden< >offentligt beteende är inte så ytligt< blyga	vacker modig högljudd	>vi är ganska *öppet< högljudda >skrattar mycket högt< båt färjor >spelar handboll i en segelbåt< >seglar världen runt<	>har ni några traditioner eller intres- santa seder< några gäster >inte några *speciellt<	vackra modiga högljudda *tyst	>våra *generations- klyforna är ganska små<
ungdomars intressen	4	2	7	4	3	6/*1	3/*1	3/*1	0/*1
	boboll sport brännvin	ishockey	spelar handboll boboll seglar	sport brännvin spelar boboll som galna segling fiskar	spelar handboll >en mycket fin sport< seglar	några seglar ishockey några seglar segling >går och joggar< cyklar spelar fotboll	<hur är det med ung- domar< >några speciella intressen< boboll handboll ishockey några seglar segling >går och joggar< cyklar spelar fotboll	>spelar handboll< >vi är intresserade *om brännvin< spelar golf korgboll boboll ishockey *din favoritlag	spelar handboll boboll *en dum spel seglar
	3	1	4	0	7	4	10	5/*2	4/*1

<i>På väg 2</i>	11 I A1+2	17 I A3+4	14 I B1+2	18 II A1+3	12 II A2+4	15 II B2+4	13 III B1+A1	16 III B2+A2	19 III A4+B4
ungdomars kådsel	personlig vissa stilar >hatar hiphopkläder<	vackra modiga	kaptenjacka		personlig >hatar hiphopkläder< havsintresse	havsintresse- kläder *seglingbyxor *seglinghatt *seglingjacka >min väska är som *segel- båt< >*ankorna i öronen< >en fisk i fickan<	(<i>taustamelua, epäsel/vää</i>)	personlig >hatar hiphopkläder< *seglingsjacka *havkläder	
värderingar	3	2	1	0	3	2/*5	0	2/*2	0
			högljudda	>negativa attityder mot alla minoriteter<	>hatar minoriteter<	minoriteter		>hatar minoriteter<	
	0	0	1	1	1	1	0	1	0
yht.	34 11 I A1+2	25/*3=28 17 I A3+4	33/*5=38 14 I B1+2	39/*1=40 18 II A1+3	24 12 II A2+4	40/*6=46 15 II B2+4	81/*9=90 13 III B1+A1	41/*8=49 16 III B2+A2	68/*13=81 19 III A4+B4

Liite 17. Teemasanat- ja fraasit/peruskoulu/På varuhuset (Vts).

Teemasanat ja -fraasit/peruskoulu/På varuhuset (Vts)/kappaleen skeemapohjainen elaborointiharjoittelu/tekstisidonnainen

<i>Kom med 1</i>	20 Ia	22 IIa	24 IIIa	25 IIIb
<i>kurs 2, st. 13</i>		<i>n. 4 min ääni pois</i>		
hjälp	3 *[hjälp] 1	4	7	2
jag vill titta på	2	1	1 jag skulle vilja titta på 4	2
en ylletröja	1 1 *trojor 1 *trojan 2	2 1 *tröjar 2	5 4	2 3
Vilken färg...?	2	3	5	2
färg/en	3	3	4	3
mörkröd	3 *mörgröd 1 *möröröd 1	2 *mörkråd 1	11 *mjölkkröd/mjörkröd 14	2
storlek	1 *[stå:rlē:k] 2	7	9	4
trettioåtta	4	3	5	2
fjortio	1	3 fjorton 1	4	2
prova	1 *[prā:va] 1	3	5	2
ett provrum	1 *[prā:vrummet] 1	3	4	1 *[prā:vrummen] 1
passar den/det/de?	1	5	2	2
passar dig fint	1 *passer dig fint 1	3	4	2
för liten/t			1 *det är för liten 1	
för liten/t för mig	1 *det är för liten för mig 1	2 *det är för liten för mig 1	1 *det är för liten för mig 1	1 *den är för liten för mig 1
Vad kostar....?	3	6 vad blir det 1	7 hur mycket kostar 1	4
på rea	2	3	8	1
jag tar	6	6	9	4
snygg	1 *det är snygg 1 *den var så god 1	1 *det är snygg 2	0 den ser bra ut 1 det ser bra ut 1 *den för bra ut 1 *den var så god 2	2 *den var så god 1

Liite 17 jatkuu

ett smycke	2 *smyckerna 2	3 * smycker/na 4	5 *smycker 2 *smycken (kostar) 1	3 *smycken (kostar) 1
ett skärp	*[skerp] 2	2 * (fina)skärpen [skerppen/sjärppen/ sjerppen] 3 *skärperna [skerpperna] 1	3 *skärper/-ar 4	1 *[särppen] 1 * (fina)skärpen 1
billig	2 *den är billiga 1	2 * de är billig 1	6	2
betala	1 *betala du 1	1	4	1 *[be:ta:lar] 1
kontant	1 *kontakt 3	2 *med kontant 2 *med/ kontat 3	7	6
med kort	* [kårt] 3	2 * [kårt] 1 * card 1	3	1
en plånbok	2	2	3 *planbok 1	*[plå:nbå:k] 1 *planbok 1
23	23	23	23	23
ilmauksia yht.	46/*26=72	77/*22=99	134/*27=161	57/*9=66
	20 Ia	22 IIa	24 IIIa	25 IIIb

Liite 18. Teemasanat- ja fraasit/peruskoulu/På varuhuset (Vs).

Teemasanat ja -fraasit/peruskoulu/På varuhuset (Vs)/kappaleen skeemapohjainen elaborointiharjoittelu/sovellus

<i>Kom med I kurs 2, st. 13</i>	23 IIb	26 Ia	27 Ib	28 IIa	29 IIb	30 IIIa	31 IVa	32 IVb
hjälp	1 * [hjelppa] 1	6 (Bn oikea äänt.) 7	4 4	4 * [hjelppa] 3 kan jag titta på 3/sc 2	1 * [hjelppa] 1	4	1	4
jag vill titta på	1 jag vill se 1		4	kan jag titta på 3/sc 2 jag vill ha 1 *kan jag har ni 1	* kan jag titta 1 ser/för 2	8	0 jag vill prova 1	4
# en ylletröja	1 1 *ylletröjan 1 örhängen 1 armbanden 1	0 0 byxor 5	0 0 blus 2 kalsong 1	2 1 kläder 1 ett par byxor 1 jacka 1 ett par skor 1 kalsonger 2	0 0 klänning 1 strump- byxor 1 byxorna 1	0 1 blus 2 byxor 4 klänning 2 strump- byxor 1	0 0 jeans 2	1 0 ett par jeans 1 byxor/na 2 kostymer 2
Vilken färg...? färg/en	1 1 * [färg] 1	5 2 * [färg] 1	3	6	3	4 *vilket färg 1	1	4
# mörkröd	0 grön 3	0 röd 4 mörkbrun 1	0 vit 2 blått 1 gul 1 med hjärtan 1	0 röd 1 blå 1 mörkblå 1 * [sva:rt] 1 gul/gula 4 grön 1	0 *gula 2 *jättegula 1 jättegul 1 *grön 1	2 svart/a 2 *gula 2	0 grön 1	0 blått 3 gul 1
storlek	4	5	3	5	4	8	1	4
# trettioåtta	0 0	1 0	0 1	0 * [fjortti] 2	0 0	0 0	0 0	1 2
# fyrtio	0 trettiofyra 2 trettiotvå 2	0 trettiofyra 4	1 trettiofyra 3	0 trettiofyra 1 fyrtiötvå 2	0 fyrtiötvå 2 fyrtionio 2 femtionio 1	0 fyrtiötvå 2 fyrtiötvå 2 fyrtiötvå 4	0 trettiofyra 1 trettioläm 1	0 fyrtiötvå 1 trettiötvå 3 trettiötvå 1
prova	2	3	3	0	1	6	1	5
ett provrum	2	4	3	0	0	2	1	4

<i>Kom med 1 kurs 2, st. 13</i>	23 IIb	26 Ia	27 Ib	28 IIa	29 IIb	30 IIIa	31 IVa	32 IVb
passar den/det/de?	2	vad tycker du om det 7 vad säger du om det 1	vad tycker du om det 1 vad säger du om det 1	1	1	0 är det bra 3 *är den bra 1 *finns det bra 1 vad tycker du om de 1	0	3 vad tycker du om det 1
passar dig fint	1	1 ...jättefint 1 passar mig fint 3	passar mig fint 2 går bra 1	passar fint 2 passar bra 1 passar 2 går bra 1	passar fint 1 är bra 1	0 är bra för mig 1 är bra 3 *jag tycker om det 1	0	passar jättefint 2 det är jättebra 1 det är ganska bra 1
för liten/t/ för mig	0	0	0	0	0	0	0	0
för stor för mig	2	0	0	0	1 vad blir det 1	2	0	3
vad kostar					*på ett rea 1	2	0	
på rea	1	0	0	0	3	5	0	0
jag tar	2	1 jag vill ta 2	2	4			0 kan jag ta 1	2
# snygg	*det... snygg 1	*det är snygg 1 det går bra 1	1	1	0 jättekul 2	0 jättekul 1	0 *det är ganska bra 1	*det...snygg 2 *det... jättesnygg 1
ett smycke	1 *snycken 1	0	0	0	0	0	0	0
ett skärp	*[skärp] 1 *[sjärppen] 1	0	0	0	0	0	0	0
billig	*de...billig 1	0	0	3 *det... billiga 1	*billiga 2 *jättebilliga 1	1 *det...billiga 2 *det...billig 1	0	0
betala	1	4	3	9	2	2	1	4

<i>Kom med 1 kurs 2, st. 13</i>												
kontant	2	5 *med kontant 1	2 *med kontant 2	7 *med kontant 1 *kontakt 1	1 *med kontant 1 *en kontant 1	4 *med kontant 3	*om kontant 1	4 *med kontant 2				
med kort	1	4	5	8 *kårt 1	3	3 *[kårt] 2	2	4				
# en plånbok	1	1 *planbok 1 väska 1 parably 1	0 parably 2	0	0	0	0 parably 1	0 parably 2 väska 1				
23		17	18	15	18	19	15	18				
ilmauksia yht.	40/*8=48	80/*4=84	53/*2=55	80/*12=92	36/*12=48	83/*13=96	16/*2=18	71/*5=76				
	23 IIb	26 Ia	27 Ib	28 IIa	29 IIb	30 IIIa	31 IVa	32 IVb				

Liite 19. Peruskoululaisten vastaukset väittämiin.

	usein	melko usein	harvoin	ei koskaan
1. Olen tarvinnut yhteistoimintataitoja opiskelussa	5	6	1	
2. Peruskoulussa tarvitaan harjoittelua yhteistoimintataidoissa	5	5	2	
3. Käsitykseni mukaan työelämässä tarvitaan yhteistoimintataitoja	9	3		
4. Peruskoulussa on ollut suullista harjoittelua vieraissa kielissä	7	5		
5. Peruskoulussa on ollut suullista harjoittelua ruotsin kielessä	10	2		
6. Käsitykseni mukaan työelämässä tarvitaan vieraiden kielten suullista taitoa	3	8	1	
7. Uskon tarvitsevani suullista kielitaitoa ruotsin kielessä koulun jälkeen <i>2 ei vastannut</i>		6	4	
8. Vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa seitsemännellä luokalla koin				
a) rohkeus puhumiseen puuttui		5	6	1
b) puhuminen ei tuntunut luonnolliselta (vrt. saksa/englanti)		1	9	2
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus <i>1 ei vastannut</i>	1	6	4	
d) kielioppirakenteiden miettiminen		5	7	
9. Tällä hetkellä koen ruotsin puhumisessa vaikeutena				
a) rohkeus puhumiseen puuttuu			9	3
b) puhuminen ei tunnu luonnolliselta (vrt. saksa/englanti)			10	2
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus	1	3	7	1
d) kielioppirakenteiden miettiminen		5	6	1
	paljon	melko paljon	jonkin verran	ei yhtään
10. Suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisesti kahden eri parin kanssa				
a) on ollut rohkaisevana tekijänä 'kotiryhmässä' puhumiselle	2	4	6	
b) on tuonut varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käytämiselle	1	6	5	
c) on auttanut oikeakielisempään ilmaisuun	1	4	7	
d) on laajentanut ilmaisuvarastoa	1	5	6	

Liite 20. Lukiolaisten vastaukset väittämiin.

	usein	melko usein	harvoin	ei koskaan
1. Lukio-opinnoissa olen tarvinnut yhteistoimintataitoja	2	5	2	
2. Lukiossa tarvitaan harjoittelua Yhteistoimintataidoissa		5	3	1
3. Käsitykseni mukaan työelämässä tarvitaan yhteistoimintataitoja	8	1		
4. Suullista kielitaitoa on harjoiteltu vieraissa kielissä lukiossa	2	6	1	
5. Suullista kielitaitoa on harjoiteltu ruotsin kielessä lukiossa	4	5		
6. Käsitykseni mukaan työelämässä tarvitaan vieraiden kielten suullista taitoa	5	4		
7. Uskon tarvitsevani ruotsin suullista kielitaitoa lukion jälkeen	4	4	1	
8. Vaikeutena ruotsin kielen puhumisessa lukion alussa koin	4	3	2	
a) rohkeus puhumiseen puuttui				
b) puhuminen ei tuntunut luonnolliselta (vrt. englantia)	4	2	2	1
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus	6	2	1	
d) kielioppirakenteiden miettiminen	2	4	2	1
9. Tällä hetkellä koen ruotsin puhumisessa vaikeutena		1	8	
a) rohkeus puhumiseen puuttuu				
b) puhuminen ei tunnu luonnolliselta (vrt. englantia)	2	2	3	2
c) ilmaisu- /sanavaraston suppeus	4	3	2	
d) kielioppirakenteiden miettiminen	1	3	4	1
	paljon	melko paljon	jonkin verran	ei yhtään
10. Suullisen kielitaidon harjoittelu yhteistoiminnallisesti ensin'asiantuntijapareina'	1	2	5	1
a) on ollut rohkaisevana tekijänä'kotiryhmässä' puhumiselle				
b) on tuonut varmuutta tarvittavien ruotsinkielisten ilmausten käyttämiselle	2	2	5	
c) on auttanut oikeakielisempään ilmaisuun	1	1	6	1
d) on laajentanut ilmaisuvarastoa	1	1	7	

Liite 21. Peruskoululaisten avovastaukset.

11. Tässä tutkimuksessa on mukana äänikaseteille nauhoitettu yhteistoiminnallinen skeema-pohjainen elaborointiharjoittelu vaateostoksien tekemisestä		
Mikä on sinun kokemuksesi ja käsityksesi a) yhteistoiminnallisten b) skeemapohjaisten elaborointitehtävien sopivuudesta <i>suullisen</i> kielitaidon harjoittamiseksi ?		
	Mikä hyvää? - Miksi?	Mikä huonoa? - Miksi?
a) yhteis- toimin- nallinen harjoit- telu	<ul style="list-style-type: none"> - puhumisen opettelu - oppii ns. vuorovaikutusta - pitää miettiä esim. mitä vastaa toiselle - saa myös heti palautetta - oppii kuuntelemaan toista - on tekemisissä monien ihmisten kanssa jolloin joskus samat asiat kertautuvat - tuo uutta näkökulmaa asioihin - oppii helpommin uusia sanoja kuin työskentelee toisen kanssa - toisten kuunteleminen - pitää soveltaa > oppii paremmin - puheen parantuminen - oppii ääntämään - rohkaisee puhumaan - kaikki erilaisia > oppii paremmin eri ihmisten kanssa - hauskaa näytellä ja puhua kasetille - hyvä tehdä töitä erilaisten ihmisten kanssa - paneudutaan hyvin asiaan esim. kappaleeseen > oppii sanat ja kie- liopin hyvin - <i>nyaa!</i> - <i>kuva:</i> kaksi aurinkoa tai kaksi kukan teriötä tai kaksi yhteistoimin- nallista ryhmää 	<ul style="list-style-type: none"> - aina ei jaksa puhua - toiset eivät välttämättä uskalla - saattaa tulla ns. noloja tilanteita - on epävarma olo, ei välttämättä enää niin kuten ennen mutta hieman epävarma kuitenkin - voi olla vaikea sanoa mitä tarkoittaa - uskallusta puuttuu - jos vain kerran ei oikein hyötyä - välillä sekavaa - epäaito tilanne - monimutkaista, meni sekaisin mitä piti tehdä - jos pari ei ole yhteistyöhaluinen - jos pari ei ole opetellut kappaletta - <i>nyaa!</i> - <i>kuva: tähti</i>
b) Skeema- pohjai- nen elabo- rointi- harjoit- telu	<ul style="list-style-type: none"> - ei tarvitse keksiä kaikkea itse - hyvä kun tekstin näkee selkeästi suomenkielellä - helpompi hahmottaa skeeman avulla - täytyy opetella ulkoa koska silloin asiat muistaa myöhemminkin hyvin (esim. asiayhteyksistä tekstissä) - skeeman kanssa on helppo tietää mitä sanoo, kun se on suomeksi edessä - oppii sanoja 	<ul style="list-style-type: none"> - niska väsyä kalvoja tuijottaessa - ei tarvitse tavallaan itse miettiä mitä sanoo, kun se on jo paperilla - ei mikään - en itse pidä skeeman kanssa työskente- lystä, se on jotenkin hankalaa - ei opi rakennetta - ehkä hieman liian ”ohjaava” kun yritti seurata skeemaa tarkkaan - joskus tekstiä ja kuvat epäselviä - <i>nyaa!</i>

	<ul style="list-style-type: none">- ulkoa opettelu vaatii harjoittelua- joutuu miettimään > oppii paremmin kuin sanastoja lukemalla- sanaston oppiminen- siitä helppo opetella ja seurata- kappaleen oppii hyvin- tietää sen avulla oman tasonsa ja mitä pitää vielä opetella <p>- <i>nyaa!</i> - <i>kuva: kukka</i> - ?</p>	<ul style="list-style-type: none">- <i>kuva: kuunsirppi</i>- ?
--	--	---

Liite 22. Lukiolaisten avovastaukset.

11. Tässä tutkimuksessa on mukana äänikaseteille nauhoitetut yhteistoiminnalliset harjoittelukerrat kolmen erilaisen tehtävän puitteissa:

1. teksti 'Relationen mellan föräldrarna och de unga' -tekstiä koskevien mielipiteiden ja omien kokemusten esittäminen.
2. teksti 'Hösten' - tekstin tapahtumien kulusta kertominen palapelitekniikalla.
3. teksti 'Om finlandssvenskarnas och finnarnas fester och traditioner' – suomenruotsalainen ja suomalainen vaihto-oppilaina toistensa kouluissa ja kodeissa – kertominen roolitehtävänä.

Mikä on sinun kokemuksesi ja käsityksesi tällaisten tehtävien sopivuudesta suullisen kielitaidon harjoittamiseksi yhteistoiminnallisesti? Mikä hyvää/huonoa? Mikä tehtävätyyppi sopi mielestäsi parhaiten/huonoiten? Miksi?

- Mikä hyvää?
 - hyvä tapa harjoitella pienissä ryhmissä suullisia taitoja
 - hem- ja expertgrupper erittäin hyödyllisiä (mutta...)
 - harjoittelu tuonut varmuutta ruotsinkielisten ilmausten käyttämiseen
 - tehtävät sopivat hyvin ko. tarkoitukseen
 - legendaarinen hem- ja expertgrupper – harjoittelu ollut tehokasta juuri sanastoon ja ilmaisuihin liittyvänä harjoituksena
 - omat kokemuksista ja ajatuksista kertominen
- Mikä huonoa?
 - jos ei mielenkiintoa puhua, harjoittelu jää lyhyeksi
 - turhauttavia tehtäviä
 - kuivat aiheet
 - ilmaisutaito puutteellinen vielä kotiryhmissäkin
 - ...hem- ja expertgrupper aika tylsiä
 - tilanteen teennäisyys esim. ns. roolitehtävässä on aina ongelma suullisissa harjoituksissa (mutta...)
- Mikä tehtävätyyppi sopi mielestäsi parhaiten? Miksi?
 - tekstiä koskevien mielipiteiden ja omien kokemusten esittäminen
 - tekstiä koskevien mielipiteiden ja omien kokemusten esittäminen on sopivin ja fiksuin, parantaa omaa ilmaisua
 - suomenruotsalainen ja suomalainen vaihto-oppilaina toistensa kouluissa ja kodeissa - kertominen roolitehtävänä
 - roolitehtävä, koska helpompi puhua kun saa esittää jotakuta toista
- Mikä tehtävätyyppi sopi mielestäsi huonoiten? Miksi?
 - palapelitekniikka, koska siinä keskittyy vain omaan eikä kuuntele muita, eikä ole hauskaakaan
 - tekstin tapahtumien selostaminen, koska se on jossain määrin ärsyttävää ja turhauttavaa, paitsi silloin kun on kyse jostain todella kiinnostavasta

Kaksi ei vastannut avoimiin kysymyksiin. Toinen heistä pahoittelee, ettei muista harjoituksista tarpeeksi.

Liite 23. Vaateostoksilla (Kom med 1, På varuhuset, Vts) / tekstisidonnainen skeema ja tehtävänanto.

- *Situation:* ni är på ett varuhus och handlar käder – kund och expedit.
- *Mål:* du kan handla kläder på svenska.

Vaateostoksilla

PUSERON ETSIMINEN

MYYJÄ, ULLA

Tervehtiminen. Voinko auttaa?
Haluan katsella villapuseroita.
Väri?
 Tummanpunainen
Koko?
 38
Tämä? Haluatko sovittaa?
 Kyllä, mielellään.
Sovituskopit vasemmalla.
 * * *

Soppiiko?
 Liian pieni. Koko 40?
 Tässä. Väri sopii hienosti.

OSTOPÄÄTÖS

Hinta?
 180 kr. Alennusmyynnissä
 Hyvännäköinen. Otan sen.

LISÄOSTOKSET

Makeita koruja & hienoja vöitä. Hinta?
Vyöt 60 kr & korut 30 kr/kpl
Halpoja!
Otan nämä korvakorut & nämä rannerenkaat.

MAKSAMINEN

Muuta?
 Ei, kiitos.
270 kr. Käteisellä vai kortilla?
 Käteisellä. Kiittäminen ja hyvästely.
Odota! Unohdit lompakkosi.

I Bilda expertgrupper: A1 + A1 ... A7 + B7

- Öva dialogen med din kompis med hjälp av schemat (TB, s. 78).
- Kolla uttalet!
- Öva att säga era repliker flytande!
- Byt roller!

- Spela teater!
- Ni har ungefär 10 minuter på er.

II Bilda expertgrupper: A1 + B7, A2 + B6, A3 + B5, A4 + B4, A5 + B3, A6 + B2, A7 + B1

- Öva dialogen med din nya kompis med hjälp av schemat (s. 78) + Öva två gånger och byt roller.
- Ändra dialogen: byt de understreckade orden och använd egna ord!
- Byt roller!
- Spela teater!
- Ni har ungefär 10 minuter på er.

BE OM HJÄLP! HJÄLP VARANDRA!

Liite 24. Vaateostoksilla (Kom med 1, På varuhuset, Vs) / sovellusskeema 'JAG SJÄLV: I klädfaffären' ja tehtävänanto.

- **Situation:** du har 500 mark i plånboken och du köper kläder för skolans avslutningsfest / en utlandsresa / sommaren /... – kund och expedit
- **Mål:** du kan handla kläder på svenska.

VAATEOSTOKSILLA

VAATTEEN ETSIMINEN

Tervehtiminen ja avun tarjoaminen/pyytäminen

Vaate: *paita/housut/takki...*

Väri: *keltainen/vihreä/vaalean-/tumman-...*

Koko: *34/36/38/40/42...*

Hinta



SOVITTAMINEN

Mielipiteitä: *halpa/kallis / näyttää hyvältä ... sopii / ei sovi*

Syy: *liian iso/pieni/tumma/vaalea ...*

(Uusi sovittettava: koko 38 / keltaisena ...)

OSTOPÄÄTÖS

Ostopäätös: *otan / en ota*

Maksaminen: *käteinen/kortti*

Kiittäminen ja hyvästely

(Unohtaminen: lompakko/laukku/sateenvarjo ...)

I Bilda expertgrupper: A1 + A1 ... A7 + B7

- Öva dialogen med din kompis med hjälp av schemat 'I klädfaffären' (AB, s. 150, övning 16).
- Öva uttalet!
- Öva säga era repliker flytande!
- Byt roller!

- Spela teater!
- Ni har ungefär 10 minuter på er.

II Bilda expertgrupper: A1 + B7, A2 + B6, A3 + B5, A4 + B4, A5 + B3, A6 + B2, A7 + B1

- Öva dialogen med din nya kompis med hjälp av schemat!
- Gör dialogen ännu bättre!
- Kom ihåg uttalet och flytet!
- Byt roller!
- Spela teater!
- Ni har ungefär 8 minuter på er.

BE OM HJÄLP! HJÄLP VARANDRA!

III Hur gick det? Arvioikaa kuinka onnistuitte a) suullisessa viestintätilanteessa ja b) yhteistyössä:

- Mitä opimme?
- Kuinka opimme?
- Mitä voimme tehdä seuraavalla kerralla paremmin?

Liite 25. Roolitehtävä (På väg, kurs 2, Om finlandssvenskarnas och finnarnas fester och traditioner, FF).

- **Situation:** Du spelar en roll av en finne/finlandssvensk. – Du ska vara utbyteselev nästa läsår. Du byter skola och familj med en finsk/finlandssvensk gymnasist. Ni träffas för att förbereda er för det kommande. Nu pratar ni om olika fester och traditioner, om olika seder och bruk bland finnar/finlandssvenskar.
- **Mål:** Du kan berätta om finnarnas och finlandssvenskarnas fester och traditioner och seder och bruk på svenska.

I Hemgrupper: A1+A2, A3+A4, B1+B2, B3+B4+B5

- Förbered dig med din kompis att berätta om finnarnas (A) / finlandssvenskarnas (B) fester och traditioner med hjälp av texterna kring kulturkunskap (Finlandsmappen).
- Planera vad ni tycker är viktigt att berätta!
- Ta reda på ord och uttryck ni behöver!
- Ta reda på uttalet av svåra ord!
- Ni har ungefär 15 minuter på er.

II Hemgrupper: A1+A3, A2+A4, B1+B3+B5, B2+B4

- Jämför vad ni planerade med första kompisen och berätta på basen av dem en kompletterad och förbättrad version om era fester och traditioner.
- Ni har ungefär 10 minuter på er.

III Expertgrupper: A1+B1, A2+B2, A3+B3+B5, A4+B4

- Två utbyteselever, en finne och en finlandssvensk träffas.
- Prata om era fester och traditioner så att ni är bättre förberedda för det kommande utbytesåret.
- Kom ihåg att
 - fråga om ni inte förstår vad den andra säger
 - visa intresse och fråga mera om det ni vill veta mera om
 - ge respons då ni lyssnar.
- Ni har ungefär 10 minuter på er.

FRÅGA OM HJÄLP! HJÄLP VARANDRA!

IV Utvärdering

- Vad lärde vi oss?
- Hur lärde vi oss?
- Vad gick bra/inte så bra a) i muntlig kommunikation och b) i vårt samarbete? Varför/varför inte?
- Vad kan vi göra för att förbättra a) vår muntliga kommunikation och b) vårt samarbete?

Liite 26. Tapahtumasta kertominen (På väg, kurs 3, Hösten – ett ställningstagande)

- **Situation:** Du läser om en kille och hans ställningstagande i en ungdomstidning och berättar om det för din kompis.
- **Mål:** Du kan berätta om vad du har läst om en ung kille och hans liv och familj.

I Expertgrupper: A1+A2+A3, B1+B2+B3, C1+C2+C3

- Läs igenom ert textavsnitt och ta reda på de svåra ställena.
- Diskutera vad som är det väsentligaste i ert textavsnitt och välj de viktigaste orden och uttrycken.
- Förbered er att muntligen referera er del av historien för de andra.
- Öva så att ni kan berätta er del av historien så tydligt och flytande som möjligt.
- Ni har ungefär 15 minuter på er.

II Hemgrupper: A1+B1+C1, A2+B2+C2, A3+B3+C3

- Var och en berättar sin del av historien.
- Lyssna noggrant så att du kan berätta hela historien efteråt.
- Om du inte förstår vad du hör, ska du be den andra tala tydligare/högre/långsammare, säga en gång till, berätta närmare/mera preciserat...
- Visa intresse och fråga mera om det ni vill veta mera om.
- Ge respons då ni lyssnar.
- Fundera efteråt i gruppen:
 - Vad var möjligen orsaken till att Peter stack i väg?
 - På vilka andra sätt skulle Peter kunnat bete sig?
 - Hur skulle föräldrarna ha kunnat förhindra Peter från att rymma?
 - Vad lärde Peter/systemen/mamma/pappa sig av det här?
 - Vad grälar föräldrar och unga ofta om?
- Ni har ungefär 15–20 minuter på er.

JOBBA KOOPERATIVT! FRÅGA OM HJÄLP! HJÄLP VARANDRA!

III Utvärdering

- Vad lärde vi oss?
- Hur lärde vi oss?
- Vad gick bra/inte så bra a) i muntlig kommunikation och b) i vårt samarbete? Varför/varför inte?
- Vad kan vi göra för att förbättra a) vår muntliga kommunikation och b) vårt samarbete?

Liite 27. Nuorten ja vanhempien välisestä suhteista kertominen ja omien mielipiteiden esittäminen (På väg, kurs 3, Unga vill ha en bra kontakt med de vuxna).

- **Situation:** Ni läser en text om relationen mellan unga och vuxna och pratar om det och om era egna åsikter.
- **Mål:** Du kan prata om ditt och dina jämnårigas liv och om hur ni har det i dag. Du kan berätta vad du tycker och tänker.

I Expertgrupper: A1+A2+A3, B1+B2+B3, C1+C2+C3

- Läs texten och ta reda på de svåra ställena.
- Välj de väsentligaste orden och uttrycken kring temat i texten (jämför övn. A + B på s. 78).
- Prata om följande frågor på basen av texten och era egna åsikter. Använd de viktiga ord och uttryck ni plockade ut och fundera på vilka andra ord och uttryck ni behöver.
 - A: På vilka olika sätt har dagens ungdom det bra/dåligt ställt jämfört med den generation som är föräldrar i dag?
 - B: Vilka saker diskuterar ungdomar och föräldrar hemma? Vilka saker talar de int om? Varför inte? Vilka saker borde man diskutera i familjen?
 - C: Vad ville ungdomarna ändra på hos sina föräldrar? Hur ville föräldrarna ändra på ungdomarna – vad tror du? Hur kommer det fram i vardagslivet att det finns en generationsklyfta mellan ungdomarna och föräldrarna? Ge konkreta exempel!
- Ni har ungefär 20 minuter på er.

II Hemgrupper: A1+B1+C1, A2+B2+C2, A3+B3+C3

- Redogör för de andra för de synpunkter och åsikter som kom fram i er diskussion.
- Ge respons, ställ frågor och ta ställning medan du lyssnar på!
- Efteråt ska var och en säga något om varje diskussionstema!

BE OM HJÄLP! HJÄLP FIN KOMPIS!

Lyssna på aktivt! Visa intresse! Ge respons! Fråga om du inte förstår!

Använd 'Så här säger man' -uttryck!
--

III Utvärdering

- Vad lärde vi oss?
- Hur lärde vi oss?
- Vad gick bra/inte så bra a) i muntlig kommunikation och b) i vårt samarbete? Varför/varför inte?
- Vad kan vi göra för att förbättra a) vår muntliga kommunikation och b) vårt samarbete?